

Thea Margarete Svenkerud

VIDEREUTDANNING HOS VOKSNE

Begrunnelser for valg av videre utdanning blant
voksne studenter

Hovedoppgave i pedagogikk

Høsten 2005

Universitetet i Oslo

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

VIDEREUTDANNING HOS VOKSNE

Begrunnelser for valg av videre utdanning blant
voksne studenter**AV:**

Thea Margarete SVENKERUD

EKSAMEN:

Pedagogikk hovedfag

SEMESTER:

Høsten 2005

STIKKORD:

Voksne studenter

Videreutdanning

Motivasjon

1. Problemområde/problemstilling

Tema for denne oppgaven er videreutdanning hos voksne studenter. Bakgrunnen for valget er samfunnets økende kompetansekrav. Bedre tilrettelegging for videreutdanning med mulighet for å søke på realkompetansegrunnlag, samt økte rettigheter til utdanningspermisjon og lån i Lånekassen er tiltak som er satt i verk for å få flere voksne til å ta utdanning. Til tross for de økte mulighetene til utdanning, har det vist seg at ikke så mange som ønskelig benytter seg av denne muligheten. Oppgavens praktiske betydning ligger altså i å kunne bidra til en økt forståelse for hvorfor voksne tar seg utdanning.

Teorigrunnlaget i oppgaven er motivasjonsteori med vekt på mestringsmotivasjon. Sentrale teoretikere er blant annet McClelland, Atkinson, Weiner, Bandura, Deci og Ryan.

2. Metode

Oppgavens problemstilling er belyst via en empirisk studie. Jeg har valgt en kvalitativ metodetilnærming med spørreskjema og intervju. Utvalget er på 12 personer, 8 kvinner og 4 menn. Alle går på sykepleierutdannelsen. Grunnen til at en kvalitativ metode ble valgt henger sammen med problemstillingen; Jeg søkte å få innsikt i de voksnes beveggrunner for å velge en utdanning. Jeg har valgt å bruke Kvale's syv stadier for forskningsintervju som teoribakgrunn for undersøkelsen. Dataene er analysert og drøftet i forhold til teorigrunnlaget.

3. Data/Kilder

Hensikten med oppgaven er å få mer innsikt i hva det er som får voksne til å ta seg utdanning. I den forbindelse har fokus vært rettet mot følgende tre områder: realkompetansereformens betydning for å velge en utdanning, informantenes begrunnelser for hvorfor de ikke tok mer utdanning tidligere, og hvilke motivasjonsfaktorer som fremmer eventuelt hemmer valget av videre utdanning.

Under bearbeidelsen av datamaterialet var det enkelte trekk som fremhevet seg som mer aktuelle. Disse vil jeg kort oppsummere her.

4. Resultater/ Hovedkonklusjoner

Det har vist seg at flere voksne tar høyere utdanning som følge av realkompetansen, men ikke så mange som ønskelig. Undersøkelsen viste at for noen av informantene var realkompetansemuligheten avgjørende for deres valg av videre studier. Realkompetansereformen har likevel visse begrensninger. Kravet om fem års relevant utdanning medfører at studievalget er begrenset. Det er ikke mulig å velge studier utenfor det fagfeltet informantene tidligere har arbeidet. Vi kan derfor anta at de voksne enten liker yrket sitt så vidt godt at de ønsker å videreutvikle seg i form av mer kunnskaper, ellers så vil de gjerne en høyere utdanning gir, i form av høyere lønn, mer innflytelse samt mer respekt, oppveie for det faktum at de ikke kan velge fritt.

Voksne som søker på realkompetansegrunnlag står med andre ord ikke fritt til å velge alle slags videre studier. Siden kvinner i hovedsak arbeider innenfor helse- og omsorgsykker, så er det naturligvis disse studieretningene de har mulighet til å søke videre på. For dem som har sin praksis innenfor omsorgsykker vil de da i stor grad være `dømt` til videre omsorg, med mindre de tar studiekompetanse, noe som vil være utenkelig for mange. Det er nettopp det at de slipper å ta studiekompetansen som gjør at mange tør/orker å søke videre studier.

I forhold til hva det er som er årsak til at informantene ikke har tatt mer utdanning tidligere, var det flere begrunnelser som kom frem. Noen informanter fikk barn tidlig, og prioriterte barn fremfor utdanning. Flere ønsket ikke noe mer utdanning utover den fagutdannelsen de den gang tok, ambisjonsnivået var ikke så høyt. Dette kan henge sammen med hvilken oppdragelse de fikk. Nesten alle informantene oppga at foreldrene hadde hatt lite forventninger til dem om videre skolegang, og at valget om utdanning helt og holdent var opp til dem selv. I følge McClelland vil oppdragelse til selvstendighet føre til økt prestasjonsmotiv, og det er mulig at det er slik, men da blir spørsmålet i forhold til hva. Informantene i denne undersøkelsen hadde ikke noe stort prestasjonsmotiv i forhold til utdanning, så prestasjonsmotivet deres var i så fall rettet mot andre ting. Vi kan derfor anta at i tillegg til selvstendighetstrening er konkrete forventninger i forhold til *hvor* man skal prestere viktig.

Når det gjelder valget om å studere så viste det seg at de fleste hadde et pragmatisk syn på sine studier. Flere oppga en kombinasjon av det å få seg en utdanning samt høyere lønn som de viktigste begrunnelsene. Ønske om medbestemmelse, mer respekt, bli hørt, og større valgmuligheter var andre viktige faktorer. Grovt sett kan vi dele hovedgrunnene inn i to hovedårsaker; et nytteperspektiv i forhold til bedre arbeidsmuligheter, og et selvrealiseringsønske i forhold til å få seg en utdanning, eller å få oppfylt en `gammel drøm`.

Et gjennomgående trekk ved de voksne studentene er at studiet ikke har hovedprioritet. Studiene er noe som kommer i tillegg til alt annet. Det er langt viktigere å fullføre studiet enn å få gode karakterer. Når det gjelder karakterer årsaksforklarer påfallende mange informanter sine karakterer med egen innsats relatert til livssituasjonen. Voksne har gjennom årene opplevd at de kan, at de mestrer det de går inn for, noe som vil gi dem en indre trygghet. Samtidig har de familie, og kanskje en jobb ved siden av. Det vil gi dem en ytre trygghet som kan årsaksforklare dårlige prestasjoner i forhold til studiene som omverdenen vil respektere og forstå. Ut fra disse to betingelsene, livserfaring samt livssituasjon, vil man kunne få trygghet i prosessen og trygghet hvis man skulle mislykkes. Det kan synes som at vi med alderen kan bli i stand til å justere vår prestasjonsangst og/eller vårt behov for å prestere, ikke i forhold til hva som er ønskelig, men hva som er mulig for oss å gjennomføre.

INNHALDSFORTEGNELSE

KAPITTEL 1. INNLEDNING	3
1.2 ER DET TYPISKE TREKK VED VOKSNE STUDENTER?	5
1.2.1 Barrierer/motstandskrefter mot videre utdanning	7
1.3 PROBLEMSTILLING	9
1.3.1 Oppgavens gang.....	10
KAPITTEL 2. TEORETISK PERSPEKTIV	11
2.1 MESTRINGSMOTIVASJON	11
2.2 UTVIKLING AV MESTRINGSMOTIVASJON.....	13
2.2.1 McClelland: Den affektive veklingsmodellen	15
2.2.2 Atkinsons episodiske motivasjonsmodell	17
2.2.3 Atkinsons reviderte teori, handlingens dynamikk	18
2.3 VIDERE FORSKNING BASERT PÅ ATKINSONS TEORI	21
2.3.1 Forskjellige motivstrukturer.....	21
2.3.2 Forholdet mellom motivasjon og prestasjon samt kjønnsforskjeller	23
2.4 INSTRUMENTALITET OG FRAMTIDSPERSPEKTIV I MOTIVASJONEN.....	25
2.5 ÅRSAKSATTRIBUSJONSTEORI.....	28
2.6 AUTONOMI/ SELVBESTEMMELSE	32
2.7 MÅLORIENTERING	35
2.8 OPPSUMMERING AV TEORI	36
KAPITTEL 3. UNDERSØKELSEN.....	41
3.1 METODE.....	41
3.1.1 Tematisering	42
3.1.2 Planlegging	43
3.1.3 Intervjuing.....	45
3.1.4 Transkribering.....	49
3.1.5 Analysering	50
3.1.6 Verifisering	51
3.1.7 Rapportering	54
3.2 HVEM ER INFORMANTENE?	55
3.2.1 Bosted	55
3.2.2 Familiesituasjon.....	55
3.2.3 Tidligere utdanning og yrke/arbeidssituasjon	57
3.3. VOKSEN STUDENT.....	57
3.3.1 Studiesituasjonen	58
3.3.2 Familielivets utfordringer for en student	62
3.3.3 Omgivelsenes dom.....	63
3.3.4. For og imot en utdanning.....	64
3.4 MÅL OG FORVENTNINGER TIL STUDIET	65
3.4.1 Valget om å studere.....	65
3.4.2 Tankene før studiestart	68
3.4.3 Realkompetanse eller studiekompetanse.....	70
3.4.4 Fremtiden	72
3.4.5. Kjønnsforskjeller.....	74
3.5. BETYDNINGEN AV TIDLIGERE ERFARINGER OG FORVENTNINGER.....	75
3.6.1 Tilbakeblikk.....	75

3.5.2 Tidligere skolegang	75
3.5.3 Foreldres forventninger til yrkesvalg	76
3.5.4 Prestasjonsmotivet	79
3.6 MOTIVASJON FOR STUDIET.....	79
3.6.1 Motivorientering	81
KAPITTEL 4. OPPSUMMERING OG DRØFTING	84
4.1 REALKOMPETANSE, EN NØDVENDIG MEN IKKE TILSTREKKELIG BETINGELSE?	86
4.2 `DØMT` TIL OMSORG?	87
4.3. FORVENTNINGERS BETYDNING.....	89
4.4 MOTIVORIENTERING I ENDRING?	90
4.5 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING.....	97
LITTERATURLISTE.....	99
AVISARTIKLER:	103
VEDLEGG	103

KAPITTEL 1. INNLEDNING

Vi lever i et samfunn hvor økte kompetansekrav gjør seg gjeldene innenfor store deler av arbeidslivet. Dette har ført til mange endringer innenfor utdannelsessektoren. Nå skal vi utdanne barn og unge til ”morgendagens yrker” (Læreplanen 1997), og begrepet `livslang læring` har blitt en del av dagligtalen.

Med begrunnelse i at endringer i arbeids- og samfunnslivet stiller krav til utvikling og oppdatering av kvalifikasjoner, ba Stortinget Regjeringen i 1996 om at begrepet livslang læring kom på dagsorden. Stortinget ba regjeringen om å komme med en stortingsmelding. Det som ble etterspurt var en nasjonal handlingsplan hvor det skulle legges til rette for et tilpasset, målrettet og helhetlig system innenfor voksenopplæring, samt kompetanseutvikling i arbeids- og samfunnsliv.

1.oktober 1997 kom innstillingen fra Buer-utvalget (Ny kompetanse, NOU 1997:25). Her kan vi lese at:

”Endringer i arbeids- og samfunnslivet stiller krav til utvikling og oppdatering av kvalifikasjonar. Oppdatering og fornying av fag- og yrkes-kompetanse er nødvendig for å kunne nytte ny teknologi og kunnskap, og vere konkurransedyktig internasjonalt. Kunnskap og kompetanse er eit viktig grunnlag for næringsutvikling, auka sysselsetting, verdiskaping, vidareutvikling av velferdsstaten og aktiv demokratisk deltaking”.

Innstillingen var til behandling i Stortinget i januar 1999 og den fikk en bred oppslutning.

Fra år 2000 fikk voksne en lovfestet rett til videregående opplæring. Reformen gjelder de som er født før 1978 og som ikke omfattes av reform 94. Voksne som trenger grunnskoleutdannelse har også fått en individuell rett til dette fra skoleåret 2002/2003. Målet er å ”gi hele samfunnet et kunnskapsløft” (Kagge, Aftenposten 28.11.04). Kompetansereformen bygger på prinsipper om at opplæringen for voksne i stor grad skal være etterspørselstyrt, tilgjengelig, fleksibel og den skal være tilpasset individets og virksomhetenes behov (2004, Fafo-rapport nr.261).

Kompetansereformen har også gjort det mulig å søke om opptak til videregående utdanning på grunnlag av realkompetanse. Denne muligheten trådte i kraft fra høsten 2001. Kravet for å søke høyskole/universitetsstudier uten studiekompetanse er fylte 25 år, og minimum fem års relevant praksis fra arbeidslivet. Det er den enkelte utdanningsinstitusjon som står for vurderingen av realkompetansen. Arbeidstakere fikk også en lovfestet individuell rett til utdanningspermisjon, med mindre arbeidsgiver mener det er særlige grunner til hinder for dette. Det har i tillegg vært iverksatt ulike informasjons- og motivasjonstiltak for å øke kunnskapen om kompetansereformen i samfunnet, som f.eks. MOVI- prosjektet (motivasjon, veiledning og informasjon, 2001).

I november 2004 kunne vi i imidlertid lese i Aftenposten at kompetansereformen ikke har fått den virkning den var tiltenkt. Overskrifter som "Kunnskapsreform ble flopp" (28.11.04), "Liten interesse for etterutdanning" (28.11.04), og "Livslang læring har gått i stå" (29.11.04), har satt søkelys på denne reformen. Kompetansereformen skulle gjøre det lettere for den enkelte å ta seg utdanning. Derimot viser evalueringer av reformen at det innenfor grunnskole- og videregående opplæring ikke er noen økning i deltagelsen ("Det norske kompetansemarkedet", Fafo – rapport 461, 2004). Heller ikke innenfor etter- og videreutdanning ved universitetene har det vært en økning etter reformen, med et unntak, og det er innenfor pedagogiske fakulteter og enheter.

Det område som har fått et løft i forbindelse med kompetansereformen er innenfor høyskolesystemet. Her har det vært en tydelig økning i studenter over 30 år. Dette hevdes å komme som følge av realkompetansereformen. Helland og Opheim (2004) definerer den typiske realkompetansesøker som en voksen kvinne, som søker om opptak til de statlige høyskolene." Vi ser at kvinnene er i flertall både blant søkere med realkompetanse og studiekompetanse. Det er likevel enda høyere kvinneandel blant de som søker opptak på grunnlag av realkompetanse. I 2001 utgjorde andelen kvinner 70 prosent, og i 2002 var andelen 72 prosent" (Helland og Opheim, 2004:48) Det er hovedsakelig innenfor sykepleier- og førskoleutdanningene disse kvinnene søker.

Med kompetansereformen har vi sett at livslang læring er noe som samfunnet har definert som nødvendig og bra, og at det i større grad er tilrettelagt for at voksne skal ha

muligheten til å gjennomføre etter- og videreutdanning. Likevel er det nå engang slik at ikke alle voksne tar seg utdanning.

1.2 Er det typiske trekk ved voksne studenter?

Begrepet livslang læring inneholder det enkle budskapet at læring kan og bør være noe som finner sted gjennom hele livet. Spørsmålet er om disse læreprosessene er de samme gjennom alle stadier i livet, eller om det er aldersbetingede forskjeller i vår måte å lære på?

Illeris (1999) har arbeidet ut fra en stadieteori hvor utviklingen gjennom livet går i ulike alderstypiske faser. Læringsvilkårene i de ulike aldersgrupper bestemmes i stor grad av samfunnsmessige og bevissthetsmessige rammer som stadig er i utvikling. Den indre motivasjonen forandrer seg gjennom livet. De påvirkninger vi blir utsatt for i samspill med andre mennesker og samfunnsinstitusjoner, og de erfaringer dette gir oss, vil sammen med våre fortolkninger av hva vi opplever, være med på å endre vår motivasjon i forhold til læring gjennom livet. I barndomsårene blir vi sosialisert inn i samfunnet av voksne. Det er familie, venner og media som er påvirkningskildene de støtter seg til. I ungdomstiden er det identitetsutviklingen som står sentralt. Læringsmessig er ungdomstiden knyttet til denne identitetsutviklingen, i den forstand at fag og utdanning ikke er hovedfokuset i denne perioden. I voksen alder blir læringsorienteringen knyttet til å leve et selvstendig liv, og i den forbindelse mer nytteorientert. En kombinasjon av lyst og nytte (Illeris 1999).

Tiltross for de ytre endringer er det enkelte gjennomgående linjer som er av generell karakter, og som går igjen upåvirket av disse samfunnsendringene. Illeris (1999) peker på tre nære forbindelser av denne art som går fra barndom, ungdomstid til voksen. For det første er det en gradvis frigjørelse for det enkelte individ i forhold til hvilke føringer samfunnet setter på læringsprosessene. Samtidig med denne gradvise frigjøringen, skjer det også en stigende individualisering ut fra endrede personlige behov og ønsker hos individet selv, og ikke minst skjer det en gradvis utvikling av ansvarlighet for egen læring.

De fleste er enig i at det er noen grunnleggende pedagogiske prinsipper som gjelder for alle mennesker uansett alder, men de fleste er også enig i at det er trekk ved voksnes læringsprosesser som skiller seg fra barn og unges læringsprosesser. Striden handler mer

om i hvilken grad det er en forskjell på pedagogikk og voksenpedagogikk. Uenigheten forskere imellom bunner ofte ut i forskjellige filosofiske og verdimessige spørsmål knyttet til voksnes læring og utvikling. Blant dem som hevder at det er en prinsipiell forskjell på barn og unges læring kontra voksnes læring, så trekker de frem det de mener er noen sentrale karakteristika på voksne i en læringssituasjon (Loeng 1997). Malcolm Knowles vil her bli brukt som representant for forskere som hevder at det er forskjell på barn og voksnes måte å lære på.

Med alderen kommer erfaringer og modenhet. Voksne har en større referanseramme og er flinkere til å drive seg selv enn barn har/er. Knowles (1988) knytter voksenbegrepet til selvstyring. Psykologisk sett er vi først voksne når vi oppfatter oss selv som selvstyrte. I det ligger det en kontroll og styring over eget liv. Selv om voksne i en læringssituasjon ikke alltid har de nødvendige kunnskaper og ferdigheter til å videreutvikle sin egen læring, er det viktig at de voksne føler at de har en indre kontroll.

Oppsummert ser Knowles fem antagelser om voksne i en læringssituasjon slik ut, og de skiller seg grunnleggende fra de pedagogiske antagelsene som man har overfor barn i en tilsvarende situasjon (hentet fra Loeng, 2004:53):

1. Når en person modnes, beveger selvoppfatningen seg fra avhengighet mot selvstyring.
2. Modenhet bringer med seg et reservoar av erfaringer som blir en økende kilde for læring.
3. Når personen modnes, blir læringsberedskapen i økende grad orientert mot utviklingsoppgaver knyttet til vedkommendes sosiale roller.
4. Når personen modnes, skifter tidsperspektivet fra utsatt anvendelse av kunnskap til umiddelbar anvendelse, og i samsvar med dette skifter læringsorienteringen fra fagsentrert til prestasjonsrettet.
5. Voksnes læring er mer motivert av indre faktorer enn av ytre.

I forhold til punkt 5; voksnes læring er mer motivert av indre faktorer enn av ytre, er det mulig å sette et stort spørsmålstegn ved. For mange vil dette være riktig, men med de økte kompetansekravene vi møter i dag, så kan det kanskje være like sannsynlig at det også for

mange voksne ligger et ytre press i å skulle ta seg utdanning, og derav også en ytre motivasjon for å gjennomføre det?

Noen ting vil imidlertid alltid være forskjellig mellom pedagogikk og voksenpedagogikk. Voksnes erfaringsbakgrunn, evne til kritisk tenkning, voksne som selvstyrte individer, og oppdragerrollen lærere har overfor grunnskoleelever er områder som vil gjøre en forskjell i planleggingen av læringssituasjoner for voksne kontra barn og unge.

”Erfaringer fra undervisning av voksne er imidlertid langt fra entydige når det gjelder evnen og viljen til uavhengighet og selvstendighet. Ikke sjelden oppleves en viss grad av struktur og styring som en forutsetning for å gjennomføre utdanningsforløp over tid” (Grepperud m.fl, 10:2004).

Hva ønsker så voksne av en læringssituasjon? ”Voksne arbeidstakere har en pragmatisk holdning til læring”(Grepperød m.fl.2004, Skaalvik, Finbak og Ljosland, 2000, Eikaas, 2000). Først og fremst så ønsker voksne seg fleksible studieløsninger som lar seg kombinere med jobb og familie. De har også et nytteperspektiv i forhold til studier. De ønsker seg en utdanning som er til nytte for dem i hverdagen.

1.2.1 Barrierer/motstandskrefter mot videre utdanning

Voksne besitter flere ulike roller i hverdagen som medfører mye ansvar, og at det må tas ulike hensyn. Voksne innehar ofte flere av følgende roller: arbeidstaker, forsørger, forelder, barn av gamle foreldre, ektefelle, husmor, søster/bror, venn, kollega, nabo, etc. Disse rollene innebærer mer eller mindre arbeid og ansvar. Har en f.eks både barn og gamle foreldre som trenger en på samme tid, er det lite tid og overskudd til overs for egne behov. Grad av motivasjon, følelse av behov for å gjøre noe for seg selv, evne til prioritering er ting som vil påvirke et eventuelt valg om videre utdanning.

Tidligere erfaringer fra læringssituasjoner kan både fremme og hemme læring. Hva slags erfaringer du har fra tidligere skolegang er med på å prege selvbildet og mestringsfølelsen i læringssituasjoner. Barrierer mot utdanning kan deles inn i ytre og indre hindringsfaktorer

ut fra om det er rammefaktorene eller egne psykologiske barrierer som hindrer voksne i å ta seg utdanning, eller en blanding av begge deler. Det kan også være vanskelig å trekke skarpe skiller mellom indre og ytre hindringsfaktorer. Skaalvik, Finbak og Ljosland (2000) skisserer forskjellen/ det karakteristiske ved ytre og indre hindringsfaktorer slik:

Ytre hindringsfaktorer: Dårlig utbygde permisjon- og finansieringsordninger er en vesentlig barriere for mange voksne. Mange voksne er lite interessert i å ta opp studielån for å finansiere en utdanning. Kanskje har de store boliglån og ser ikke at de vil klare å betjene mer gjeld. For andre kan lite informasjon om formelle rettigheter og aktuelle tilbud være det som hindrer dem. Andre anser det som praktisk vanskelig å organisere studier i forhold til jobb, spesielt de som har turnusarbeid kan se dette som en umulighet. Det kan være vanskelig å organisere i forhold til omsorgsoppgaver hjemme, det være seg omsorg for små barn/kronisk syke barn eller gamle foreldre. Forpliktelser på jobb kan være en annen barriere, idet det kan være problematisk å få fri fra jobben, eller at de opplever at det er vanskelig å forlate jobben. Noen vil ha problemer med å finne en passende utdanning i nærheten av der de bor.

Indre hindringsfaktorer: I forhold til indre hindringsfaktorer er personens egne holdninger til utdanning de viktigste barrierene. Det kan være manglende motivasjon. Man er ikke interessert i å lære noe nytt, eller en føler ikke behov for ny kompetanse. Lave forventninger om mestring handler om at personen ikke tror at egne evner strekker til, eller at de ikke tror at de vil klare et studie. I tillegg oppleves kravene til lesing og skriving som for store. Sosial usikkerhet går på bekymring for å være alene, ikke kjenne noen av de andre. Det kan også være at familien ikke støtter ønsket om mer utdanning. Manglende overskudd i forbindelse med at personene anser det som for slitsomt, langt å kjøre, eller de oppga svak helse som årsak. Enkelte følte seg rett og slett for gamle til å begynne med utdanning (Skaalvik, Finbak og Ljosland, 2000).

Alle disse hindringsfaktorene er subjektivt opplevde hindringer. Hvorvidt de forskjellige argumentene er uttrykk for reelle hindringer kan diskuteres. Argumenter som dårlig råd kan være en rasjonell forklaring som omgivelsene aksepterer, men er ikke nødvendigvis den viktigste barrieren for å ta utdanning. Det er naturlig å tro at det er vanskeligere for folk å si at jeg ikke tror jeg klarer det, enn å si at jeg ikke har råd, eller tid. Denne

konklusjonen kan man trekke ut fra at det er langt flere som opplyser at de kunne tenke seg å ta utdanning enn de som faktisk gjør det (Skaalvik, Finbak og Ljosland, 2000).

Skaalvik, Finbak og Ljosland (2000) undersøkte hvilken av disse barrierene som ble vektlagt sterkest. Tre faktorer peker seg ut: manglende motivasjon, mangel på tid og manglende overskudd. I denne oppgaven om hvorfor voksne velger utdanning eller ei er det særlig de motivasjonelle faktorene vi skal se nærmere på.

1.3 Problemstilling

Kompetansereformen innebærer at voksne uten utdanning får et større press på seg til å ta en utdanning. Samtidig har de fått større muligheter enn hva tidligere generasjoner har hatt til å ta seg utdanning i voksen alder. Vi har her sett at færre enn antatt/ønskelig benytter seg av denne muligheten.

Denne oppgaven skal derfor ta for seg spørsmål om hva det er som gjør at voksne begynner å studere. En presisering er på sin plass; Denne oppgaven vil ta for seg voksne som søker på en høyskoleutdanning, enten ut fra generell studiekompetanse eller på grunnlag av realkompetanse, og omfatter således ikke voksne som trenger grunnskole- eller videregående opplæring.

Overordnet problemstilling er: Hva ligger til grunn for voksnes valg av høyere utdanning? En slik overordnet problemstilling favner mer enn hva som er mulig å fange i en slik oppgave. Det som ligger til grunn for menneskelige handlinger rommer både bevisste og ubevisste valg basert på tidligere erfaringer, følelser og livssituasjon. Av den grunn vil kun et begrenset område av et menneskes beveggrunner være objekt for en empirisk undersøkelse. Av den grunn velger jeg å konkretisere problemstillingen ved å konsentrere meg om tre områder. Siden realkompetansereformen har åpnet for at voksne i større grad har mulighet til å søke på høyere studier, vil jeg se på hva denne reformen har betydd for valget om videre studier for mine informanter. Det som gjør at informantene tar utdanning nå, handler om at de ikke gjorde det når de var unge. Jeg ønsker derfor å finne ut mer om hvorfor de ikke valgte mer utdanning tidligere. Siden det bak alle menneskelige

valg ligger en form for motivasjon, noe som driver handlingen fremover, blir det naturlig å se nærmere på motivasjonsfaktorer som fremmer, eventuelt hemmer, valget av videre utdanning i voksen alder.

1.3.1 Oppgavens gang

For å kunne si noe om hva som motiverer voksne mennesker til å ta en utdanning har jeg valgt å gjøre en empirisk studie; en kvalitativ undersøkelse blant voksne studenter på en høyskole i Midt-Norge. Oppgaven innledes med en teoridel hvor det først redegjøres for generell motivasjonsteori. Så følger en metodedel hvor sentrale problemstillinger/utfordringer ved undersøkelsen diskuteres. Deretter presenteres undersøkelsen og dens funn. Oppgaven avrundes med oppsummering og drøfting, samt forslag til videre forskning.

KAPITTEL 2. TEORETISK PERSPEKTIV

For å forstå hvorfor vi handler som vi gjør, er motivasjon en faktor som er vanskelig å komme utenom. Hvorfor noen tar seg mer utdanning, mens andre foretrekker å gå ut i arbeid etter grunnskolen, er et sammensatt spørsmål. Ofte er det et valg man tar basert på hva som er attraktivt for oss der og da og hvilke fremtidsperspektiv vi har.

Mennesket er grunnleggende aktivt, og aktiviteter som er lystbetont er mer tiltrekkende enn de vi anser som kjedelig. Evnen eller lysten til å jobbe mot et mål frem i tid er forskjellig. Noen vil ha behovstilfredsstillelse med en gang mens andre klarer å utsette det i påvente av noe bedre. Ulik grad av utholdenhet og arbeidsinnsats ser vi ved å sammenligne oss med andre. Hvilke ambisjoner vi har i forhold til arbeidsmuligheter, økonomi og status er medvirkende i våre valg. En annen side er hva vi prioriterer. Hvilke verdier har vi og hva er det som betyr noe for oss? I tillegg har vi ulik motivorientering, det vil si at noen er mer prestasjonsorientert enn andre. De kaster seg ut i ting og er ikke redde for å prøve nye ting. Andre igjen sliter med liten tro på seg selv, og er redde for ikke å skulle mestre de krav som blir stilt.

Videre i dette kapittelet vil jeg se mer på hva mestringsmotivasjon er og hvordan det utvikles. I hvilken grad vår fremtidsorientering betyr noe for våre valg og hvordan vi forklarer våre erfaringer i prestasjonssituasjoner. Er graden av autonomi/ selvbestemmelse viktig for voksne i en studiesituasjon/ fremtidig jobb, og hvilken påvirkning har målorientering i denne sammenhengen?

2.1 Mestringsmotivasjon

Aktivering av motiv kan være ytrestyrt (sosialt) i form av visshet om konsekvenser av positiv eller negativ art, eller indrestyrt (autonomt) ved at man opplever mestring som meningsfullt og givende i seg selv; Motivasjon er aktiviserte motiv; de har fått mål og retning. Motivasjon kan sammenfattes til å være “det som forårsaker aktivitet hos

individet, det som holder denne aktiviteten ved like og det som gir den mål og mening” (Imsen 1991:43).

Ytre motivasjonsfaktorer ligger som begrepet sier, utenfor personen selv. Det kan være å skulle yte godt på jobben, ikke primært for sin egen del, men for å få status blant kollegaer, ros av kollegene og/eller anerkjennelse av sjefen. Den andre siden av samme sak; frykt for sanksjoner fra de samme signifikante (betydningsfulle) andre når man ikke lever opp til forventningene. Man gjør, eller unnlater å gjøre noe, fordi man ønsker å oppnå belønning eller frykter straff. I denne tankemodellen har man et behavioristiske syn på mennesket; mennesket ses på som et objekt, hvis handlinger styres av andres respons. All menneskelig adferd hevdes å kunne formes og styres ved hjelp av belønning eller forsterkningsmønstre. Mens behaviorismen ser motivasjon som et produkt av ytre forhold, så ser man i kognitiv psykologi dette som en indrestyrt faktor.

Indre motivasjonsfaktorer presenteres i kognitiv psykologi som det som i ens eget indre driver en videre. Det man gjør, er et mål i seg selv. F.eks. ved manglende innsikt skapes det ubalanse i systemet som søkes balansert fordi organismen søker likevekt. Læring ved innsikt er den optimale læringsform, og det at man oppnår innsikt i et problem er i seg selv motivasjons-skapende. For å oppsummere; “ Indre motivasjon har utspring i ønske om selve aktiviteten, læringen, arbeidsprosessen eller det direkte resultatet av den. Ytre motivasjon ble beskrevet som ønske om å oppnå en belønning eller et mål som i og for seg er aktiviteten uvedkommende” (Imsen 1991: 61).

Det sier seg selv at forskning som omhandler individets motivasjon må bli et sammensatt og vanskelig felt. Historien viser at teoriene med tiden stadig blir utvidet og komponentene blir flere. Motivasjon som forskningsfelt er således sterkt knyttet til andre områder av menneskelige fenomener. Motivasjon, læring, individets selvoppfatning og forholdet til de `signifikante andre` henger nøye sammen. ” På samme måte som motivasjon er en viktig forutsetning for læring, vil det innlærte stoff og selve innlæringssituasjonen kunne danne et viktig grunnlag for videre motivasjon. I tillegg kommer at motivasjon og læring som prosess griper sterkt inn i hverandre” (Lillemyr, i Gjesme og Bø, 1988:33).

Nyere motivasjonsforskning peker på et behov for å se motivasjonsforskningen i en videre sosialpsykologisk ramme enn hva som allerede er tilfelle (ibid). Da blir det vesentlig å vite noe om hvordan vår mestringsmotivasjon utvikles. Det skal vi nå se nærmere på.

2.2 Utvikling av mestringsmotivasjon.

Når man snakker om utvikling er det viktig å være oppmerksom på at et barn alltid vokser opp innenfor visse sosiokulturelle rammer. “Å vokse opp betyr også å vokse seg inn i et samfunn og en kultur med bestemte skikker, tradisjoner, symboler, roller, normer og verdier. (...) Det er denne tilegnelsesprosessen som gjerne blir kalt sosialisering” (Evenshaug & Hallen 1992:21).

Barnets første og sterkeste påvirkningsfaktor er familien. Familien er den første arena, og danner referanserammen for barnet. Foreldrenes holdninger til barnet som individ, deriblant barnets prestasjonsevne, vil gjennom grad av responsivitet og omtale internaliseres i barnet. Dersom familieforholdene består av høy grad av positiv stimulering og respons, er dette i henhold til McClellands teori (McClelland m.fl, 1953) et gode for barnets utvikling av mestringsmotiv. Er familiemiljøet preget av mye negativ respons og manglende stimuli kan det i følge McClelland ha svært alvorlige følger for barnets fremtidige mestringsmotiv. Dette vil være dets fremtidige grunnlag i møte med andres reaksjoner på en, og dermed også for barnets egenvurdering.

Også Pnina Klein viser til voksenansvaret når hun hevder at; “Barnet trenger en voksen “formidler” til å fortolke og “å godkjenne” det barnet foretar seg. Det autonome mestringsbehovet utvikles ikke i et vakuum, men i et nært samspill med voksne” (Imsen 1991:96). Hun ser på viktigheten av at barnets behov for tilbakemelding blir tilfredstilt som avgjørende for utvikling av et indre mestringsmotiv. Ikke bare foreldre, men også lærere kan være i posisjon til dette.

Det skal her understrekes at det positive i å stimulere og gi respons ikke må forveksles med å skulle “ta over” situasjonen for barnet. Får man ikke fred til også å finne ut av ting på egenhånd, kan det autonome mestringsmotiv svekkes. Barnet kan miste initiativ og tiltro til

egne evner. Dette berøres nærmere i attribusjonsforskningen, som vi kommer mer inn på senere.

Selvoppfatningen, eller selvbildet, dannes av et samspill mellom ens egen vurdering av seg selv, og slik man oppfatter at andre vurderer en. Disse to faktorene fungerer kontinuerlig som et gjensidig korrektiv, for at oppfatningen av ens egen person skal bli noenlunde realistisk. Denne vurderingen som ligger bak selvoppfatningen, går det ikke an å se atskilt fra hva vi tror andres forventninger til oss og vår adferd er. For å kunne vurdere, må man ha en norm å holde seg etter. Er man verdt å ha forventninger om? Hvordan innfrir eller skuffer vi i forhold til disse forventningene? I tillegg til denne ytre vurdering har man en indre/ egenvurdering som avhenger av våre forventninger til oss selv. Den totale sum, selvbildet, blir ens egne forventninger til en selv, bekreftet/ styrket eller svekket av (hva man tror er) andres forventninger til en (Imsen, 1991).

Imsen (1991:97) sier om forventningenes betydning for utvikling av prestasjonsmotiv: “Mestringsmotivet er forventninger som skapes ut fra positive erfaringer i prestasjonssituasjoner”. Dette blir også kalt den gode sirkel. Utvikling av motivet for å unngå å mislykkes, prestasjonsangst, er tilsvarende knyttet til forventninger om negativ ytre vurdering. Hvis andre har negative, eller manglende, forventninger vil dette være med på å forme en selv. Er ens selvbilde sterkt nok kan man overse det. Hvis man derimot er mer avhengig av andres respons, vil dette medvirke til at en selv vil trekke sine personlige egenskaper i tvil. Dette kan bli til en selvoppfylgende profeti ved at man selv forventer å skulle mislykkes, og så gjør man nettopp det. Andres forventning, og ens egen, er blitt bekreftet til tross for at en i utgangspunktet hadde et større potensiale.

De tidlige erfaringer i livet har stor betydning i utvikling av våre attribusjonsmønstre, man vil finne de igjen i det voksne mennesket. “Barndommen er altså interessant alene fordi den fungerer som struktur i de voksne “ (Bjerrum Nielsen 1981:42). Dette igjen kan kanskje skyldes barnets manglende utvikling av differensieringsfunksjonen. Barnets kognitive innsikt er ikke tilstrekkelig utviklet slik at det selv kan vurdere inntrykk opp i mot hverandre. På grunn av barnets manglende erfaring skjer en ukritisk absorbering av inntrykk.

Ulike typer av motivorientering og attribusjonsmønstre vil bli tatt opp senere i oppgaven. Først vil det bli redegjort for generell motivasjonsteori med utgangspunkt i David C. McClellands teorigrunnlag, som anses som den generelle rammen man har tatt utgangspunkt i, og forsket videre på (Rand, 1995).

2.2.1 McClelland: Den affektive vekningsmodellen

Alle mennesker har visse grunnleggende behov. Behovene oppstår som følge av at vi føler at vi mangler noe. Behov er således et resultat av en (fysisk og psykisk) mangeltilstand som må rettes opp. I motsetning til behovene, som er naturgitte, anses motivene for å være lærte. Sammen med motivene er det flere fenomener og prosesser som anses som viktige i sammenheng med læring av motiver. Forventninger og affekter er vesentlige sider av motivet. Følelsene som er knyttet til motivet er like viktig enten det kommer samtidig med handlingen, eller etterpå som et resultat av handlingen. Følelsene kan være av positiv eller negativ karakter.

McClelland m.fl.(her i Rand 1995) mente at stimuli av både indre og ytre karakter som oppleves samtidig med positive eller negative affekter, senere vil vekke til live tilsvarende følelser. Som for eksempel musikk som er spilt i følelsesladede situasjoner, kan senere vekke til live de følelsene som da ble opplevd. Dette fører til at individet etter hvert vil knytte forventning til å oppleve positive eller negative følelser i samme situasjon. Disse forventningene vil fungere som drivkraft til å oppsøke eller unngå ulike situasjoner alt etter som det knyttes en positiv eller en negativ opplevelse til situasjonen.

I prinsippet regnet McClelland kun med to affekter, en positiv eller en negativ. Affekten kunne imidlertid opptre med ulik styrke. På samme måte består også motivene kun av to hovedgrupper, samsvarende med affektgruppene. McClelland kalte hovedgruppene av motiver for appetitter og engstelser (Rand, 1995). Disse to hovedgruppene av motiver, som svarer til to typer affekter, fører igjen til to typer atferd. Med andre ord hvis et stimulus blir knyttet til en positiv følelse (appetitter), så vil vi få en atferd som søker til denne type stimuli, motsatt vil et stimuli som vekker negative følelser (engstelser) føre til en unngåelsesatferd hos individet. ”Et motiv som dannes ved at mange stimuli tidlig og

hyppig knyttes sammen med raske og sterke affektforandringer, vil bli sterkt” (Rand, 1995:18).

Motivene våre er i motsetning til behov lærte, og de opptrer med ulik styrke. Forskjellene i motivstyrke hos individet regnes for å være relativt stabile, men ikke uforanderlig. Stabiliteten i motivstyrken begrunnes med at motivene læres i tidlige barneår hvor barnet ikke har utviklet kognitive ferdigheter som blant annet evnen til å diskriminere. Det som læres tidlig hevdes derfor å holde seg bedre enn det som læres senere i livet, og er av den grunn ikke så lett å avlære/ekstingvere (Rand, 1995).

McClelland og medarbeidere utviklet en målemetode for måling av styrken på mestringsmotiv. Denne målemetoden ble kalt TAT-teknikken (Thematic Apperception Test). Det er en projektiv personlighetstest som går ut på å vise en serie situasjonsbilder, så skal forsøkspersonene fortelle en historie til hvert bilde. De skal fortelle hva som hender, hvorfor, hva som har hendt før denne situasjonen, hva som blir tenkt, ønsket, og av hvem, hva vil skje videre og med hvem. De historiene som blir fortalt tolkes som et uttrykk for personlighet, holdninger og personens oppfattelse av omverdenen i virkelige livssituasjoner.

McClellands modell kan ses på som den generelle rammen man har tatt utgangspunkt i, og forsket videre på. Videre forskning har utviklet seg innenfor tre hovedområder: mestring, tilhørighet/tilknytning og makt (Rand, 1995). I denne oppgaven, som fokuserer på hvorfor voksne tar utdanning, anses teori om mestringsmotivasjon som mest relevant å fortsette med.

Siden alle må mestre dagliglivets ferdigheter som innebærer mange ulike aktiviteter regnes mestringsmotivet som et universelt og sterkt motiv. McClelland's motivasjonsbegrep blir sett på som et helhetlig begrep, i motsetning til Atkinson som splitter motivasjonsbegrepet opp i flere deler. Hver av disse delene virker så sammen etter bestemte regler (Rand, 1995). Vi skal nå se nærmere på Atkinsons teori.

2.2.2 Atkinsons episodiske motivasjonsmodell

John W. Atkinson episodiske motivasjonsmodell er praktisk orientert. Han var opptatt av hva som var årsaken til at en aktivitet ble erstattet med en annen, og videre hvorfor valget falt på akkurat den aktiviteten og ikke en annen. Atkinsons har hentet utgangspunktet for sine tanker fra en tidligere motivasjonsforsker ved navnet Kurt Lewin, og teorien er en videreføring av hans arbeider (Rand, 1995).

At Atkinsons modell har basis i praktiske spørsmål vises i hans terminologi. Han opererer med begreper som aspirasjonsnivå (valg av oppgavevanskegrad), utholdenhet i arbeidet med oppgavene, og hukommelse for fullførte og avbrutte oppgaver. Atkinsons hovedvariabler er forventningen om å lykkes eller mislykkes, insentiver, dvs. verdien av å lykkes eller mislykkes, og tilslutt hvilke motiver som er tilstede for å lykkes eller mislykkes. Siden motiver ligger latent er det først i en vekket tilstand at det resulterer i motivasjon. Motivasjonen inneholder alle de tre begrepene forventning, insentiv og motiv i et samspill (Rand, 1995).

Forutsetninger som må være tilstede: Individet må selv ta ansvar for sluttresultatet, og det må vite at prestasjonen blir vurdert etter en gitt norm. Lysten til å mestre virker alltid sammen med angsten for å mislykkes. Dette er to konkurrerende handlingsimpulser hvor balansen mellom disse avgjør en persons motivstruktur.

Tendensen til å søke suksess er et produkt av disse forhold:

Mestringsbehov (Ms), muligheten for å lykkes (Ps), og insentivverdien av å lykkes (Is). Insentivverdien av å lykkes vil si at det betyr mer å få til noe som regnes som vanskelig, enn noe som regnes for å være lett.

Atkinson formulerte utifra dette følgende formel: $Ts = Ms \times Ps \times Is$ "Dette betyr rett og slett at vi finner Ts (tendensen til å søke suksess) ved å multiplisere de tallmessige uttrykk for de tre faktorene: (styrken av) motivet for å søke suksess (Ms), (graden av) forventning om suksess (Ps) og insentivverdien av å lykkes (Is)" (Rand 1995:21).

Sagt på en annen måte; Hvis motivet for å søke suksess er stort, og forventningen om å lykkes er stor, og verdien av å lykkes er høy, så er resultatet en høy tendens til å søke suksess. Denne personen kan karakteriseres ved høy grad av prestasjonsmotivasjon.

Tilsvarende formel ble utarbeidet for tendensen til å unngå nederlag (Tf):

$Tf = Mf \times Pf \times If$. De tre faktorer som her multipliseres er: motivet for å unngå nederlag x den subjektivt oppfattede sannsynlighet for å mislykkes x den negative insentivverdi av å mislykkes med oppgaven.

“Stiller vi disse to uttrykkene sammen, skulle vi kunne uttrykke mestringsmotivasjonen (den vekkede, kombinerte tendens) slik:

$(Ms \times Ps \times Is) - (Mf \times Pf \times If)$. “ (Rand 1995:22).

For en person med høy prestasjonsmotivasjon, men også høy prestasjonsangst kan det se slik ut; Motivet for å søke suksess (Ms) er høyt; man ønsker å prestere. Men motivet for å unngå nederlag (Mf) er også høyt. Graden av forventning om å klare oppgaven er lav (høy Pf/lavPs), fordi man har liten tro på seg selv og tror det er vanskelig. Da er insentivverdien(Is) høy, men den negative verdi av å ikke klare det (If) er også høy. Tendensen til å søke suksess vil da være hemmet av (styrken av) tendensen til å unngå nederlag.

Atkinson reviderte sin teori senere, til en utvidet versjon av den forrige, men med en annen funksjon. Den kan derfor defineres som en ny teori; om handlingens dynamikk i forhold til dagliglivets handlinger (Rand, 1995).

2.2.3 Atkinsons reviderte teori, handlingens dynamikk

Vi har sett at Atkinson, i sin første modell, tok for seg enkeltepisoder med oppgaver av samme art men av ulik vanskegrad. I denne modellen opererer han med ett insentiv og det er knyttet til oppgavenes vanskegrad. Belønningen vil være større ved å klare en vanskelig oppgave i forhold til å klare en lett oppgave, og tilsvarende ubehagelig å mislykkes på en lett i forhold til en vanskelig oppgave. Dette knyttet han så sammen med forventningene om å lykkes eller mislykkes.

I sin reviderte modell ønsket Atkinson å skape en teori som er mer anvendelig på dagliglivets handlinger. Hans nye modell var ment å være et hjelpemiddel til å kunne analysere, forklare og predikere i forhold til individets daglige gjøremål. For å få til dette utvidet han antall insentiver i forhold til mange ulike handlingsalternativer og forlenget

tidsaspektet. Den nye modellen består av både en utvidelse, og en tillegging av spesialtilfeller i forhold til hans episodiske modell (Rand, 1995).

Atkinson tar i sin nye teori utgangspunkt i at mennesket er grunnleggende aktivt. Det er mange ulike handlingstendenser som konkurrerer om å komme til uttrykk, og det interessante er skiftet mellom aktiviteter, og tidsbruken på hver enkelt aktivitet. Atferdsendringer kan bare forstås når en kjenner de samtidige endringsmønstrene for flere handlingstendenser. Atkinson fant frem til flere motivvekkende situasjoner enn oppgavevanskegrad (Ps). Vi må regne med at forskjellige ytre stimuli vil påvirke våre handlinger. For eksempel; Vi hører at barna kranter og kommer på at vi har glemt å ringe svigermor og takket for gaven. Disse ytre og indre stimuli kalte Atkinson for ”instigating forces”, og hvilke av disse handlingstendensene vi velger å følge avgjøres av hvilket som virker sterkest på individet (Rand, 1995:106). Med andre ord vil ulike handlinger konkurrere om å komme til uttrykk. Hvis du sitter og leser, og barna skriker og hunden vil ut, vil du kanskje først overse og tenke at barna får ordne opp selv, hunden har nettopp vært ute så jeg leser videre. Situasjonen fortsetter, og etter hvert vokser behovet for å gjøre noe med bråket rundt deg. Det som får deg bort fra lesingen blir det som forstyrrer deg mest, men å slippe ut hunden vet du tar kortere tid enn å megle mellom ungene, så hunden slippes først ut før du snakker med barna. Så kommer du på at du skulle ha ringt svigermor, men det har du ikke lyst til for hun snakker i evigheter. Du bestemmer deg derfor for å utsette det til mannen din kommer hjem, så kan han ringe og takke for gaven.

Hovedfaktorene om handlingstendensens styrke deler Atkinson opp i en tilnærmingstendens og en unnvikelsesstendens. Denne todelingen følger de tidligere arbeidene til Atkinson og McClelland. ”En tilnærmingsatferd som henger sammen med et tilnærmingsmotiv og en positiv affekt, og på den annen side en hemmende prosess knyttet til unnvikelsesmotiv og negativ affekt” (Rand, 1995:107).

Følgende oversikt over faktorene er hentet fra Rand (1995:107):

Instigering av handling	Motstand mot handling
Instigerende kraft F	Hemmende kraft I
Handlingstendens T	Ikke-handlingstendens N
Handling	Motstand
Konsummatorisk kraft C	Motstandskraft R

”Ser vi nå på tilnærmingssiden (instigeringskolonnen), vil endringen av styrken i en tendens til å handle avhenge av den relative styrke på de motstridende tendensene: instigerende kraft og konsummatorisk kraft” (Rand, 1995:107).

I hvilken grad en handling blir vekket henger sammen med individets tidligere erfaringer i lignende situasjoner om hvilke konsekvenser en handling vil få.

Atkinson kom frem til følgende formel for endring i styrke for en bestemt handlingstendens:

$$\frac{T_f - T_i}{t} = F - C$$

Forklart som:

T_f = tendensens styrke ved slutten av perioden

T_i = tendensens styrke ved begynnelsen av perioden

t = tidsintervallets lengde

F = instigerende kraft

C = konsummatorisk kraft

Dette gjelder tilnærmingstendensen. Unngåelsestendensen er tilsvarende lik tilnærmingstendensen. Vi har en hemmende kraft I og en kraft som gir motstad til I kalt R. Styrken av ikke-handlingstendensen N, bestemmes av kombinasjonen av I og R, og det vil

da resultere i motstand. I blir motvirket av R slik at hvis I er større enn R vil styrken av N øke, motsatt vil N minke hvis R er større enn I. Hvis I er lik R vil N være stabil. I tilsvarer her tendensen til å unngå nederlag i Atkinsons tidligere modell.

Tilslutt sitter vi igjen med:

$$T_{(res)} = T - N$$

Resulterende handlingstendens (den effektive netto handlingstendens) er lik tendensens styrke til handling minus styrken av ikke-handlingstendensen. Hver enkelt handlingstendens konkurrerer som tidligere nevnt med andre handlingstendenser, og den sterkeste handlingstendensen vinner (Rand, 1995).

Atkinsons teori over handlingens dynamikk anses som såpass kompleks at det er foretatt lite empirisk forskning av den. Hans episodiske motivasjonsmodell derimot er som vi skal se utgangspunkt for videre forskning.

2.3 Videre forskning basert på Atkinsons teori

Utprøvelse av sammenhengen mellom mestringsmotivasjon og prestasjoner som følge av McClellands teori har visst varierende og svake resultater. Ett unntak har vært virkningen av ”variasjoner i prøvesituasjonens motivvekkende karakter” (Rand, 1995:60). Det viste seg imidlertid svært varierende resultater også her, og da spesielt hos de kvinnelige forsøkspersonene. Etter at Atkinsons kom med sin episodiske teori har resultatene i undersøkelsene av mestringsmotivasjon og prestasjoner blitt tydeligere. Atkinsons første teori har blitt utprøvd og videreutviklet av mange motivasjonsforskere. Det er spesielt i forbindelse med undervisning og oppdragelse at teorien har hatt og har praktisk interesse.

2.3.1 Forskjellige motivstrukturer

Ut fra de to motivene til Atkinsons, tendensen til å søke suksess Ms og tendensen til å unngå nederlag Mf, vil vi kunne plassere personer inn i ulike motivstrukturer (Gjesme, 1994). I større eller mindre grad vil personene ha tilhørighet i en av disse gruppene. Alle

mennesker er i utgangspunktet født med behov for utfoldelse og utfordringer (Ms). Angst for å mislykkes (Mf) kommer i etterkant av Ms, og er i stor grad et resultat av oppdragelse og erfaring. Vi er alle et resultat av både arv og miljø, men den tilbakemeldingen foreldre og andre betydningsfulle gir i mestringssituasjoner (ros og ris) vil ha stor betydning for hvilken motivstruktur som utvikles. Den mest gunstige strukturen vil være å gi positiv feed-back når en lykkes og fravær av feed-back når en mislykkes. Motivstrukturene deles opp i fire hovedtyper (Gjesme, 1994:252):

1. "Suksessorienterte" (Høy Ms/lav Mf)

Kjennetegn: selvsikre, utadvendte, tar utfordringer, risikovillig, motstand øker innsatsen

2. "Likegyldige" (Lav Ms/Lav Mf)

Kjennetegn: passiv, ambisjonsløs, tåler godt stress, velger sine egne aktiviteter, vanskelig å motivere (ytre motivert)

3. "Ambivalente" (HøyMs/høyMf)

Kjennetegn: preges av både høy angst og behov for å prestere, pliktoppfyllende, stor utholdenhet i aktiviteter, gjør for mye ut av ting, lett å stresse

4. "Engstelige" (Lav MS/høy Mf)

Kjennetegn: selvkritisk, lavt selvbilde, initiativløs, innadvendt, anonym, får ikke utviklet sitt potensiale, nederlagsorienterte, angst er for disse en drivkraft

Generelt viser det seg at personer med høy Ms forklarer suksess med egen dyktighet, mens personer med høy Mf forklarer suksess med ytre faktorer som for eksempel flaks. I forhold til forskning er det de motivgruppene som står lengst fra hverandre (høy Ms/lav Mf og lav Ms/høy Mf) som det har vært fokusert mest på.

I neste punkt vil forholdet mellom motivasjon og prestasjon samt kjønnsforskjeller bli redegjort for.

2.3.2 Forholdet mellom motivasjon og prestasjon samt kjønnsforskjeller

Motivkomponentene Ms og Mf og kombinasjonen av disse (Ms-Mf) har blitt gjenstand for mye forskning. Ved å undersøke personens Ms og Mf fant Atkinson ut at personer med høy Ms er mer utholdene, og gjør det bedre på prøver i forhold til personer med lav Ms. Tilsvarende skulle personer med høy Mf forvente å yte dårligere og ha en lavere utholdenhet enn personer med høy Ms. Her var ikke resultatene så klare. Ved sammenligning av personer med høy Ms/lav Mf og personer med lav Ms/høy Mf, viste det seg å være en tydelig signifikant tendens til at de personene som hører til gruppen høy Ms/lav Mf har bedre resultater og bedre utholdenhet enn personer som har lav Ms/høy Mf. Ut fra flere undersøkelser utført av blant annet Gjesme og Rand, viser det seg at når man tar Ps i betraktning så er det ved middels vanskelighetsgrad at alle motivasjonsgrupper presterer best. Samtidig er det ved middels vanskegrad at forskjellene i motivasjonen mellom Ms personer og Mf personer er størst. Ved veldig lette og veldig vanskelige oppgaver var det nesten ingen forskjell på ytelse gruppene imellom (Rand 1995).

Ved undersøkelser på nivådelte klasser (homogene/heterogene klasser) viser det seg at Ms dominerte personer har større utbytte og viser større interesse for skolearbeidet i like klasser, enn hva Mf elever gjør.

Gjesme har gjennomført flere undersøkelser hvor han har sett på sammenhengen mellom oppgavenes vanskelighetsgrad og elevenes motivsammensetning (Rand, 1995:62).

Gjesme har et felles utgangspunkt med flere forskere (O'Connor, Atkinson og Horner) som mente at "elevers vurdering av eget ytelsesnivå blir påvirket av klassekameratenes ytelsesnivå gjennom sosial sammenligning" (Rand, 73:1995). I tillegg til elevens Ps for oppgaver har Gjesme regnet med at Ps også er avhengig av kjønn. Han regnet med at gutter generelt hadde et mer realistisk og riktig bilde av sin vurdering av Ps ut fra tidligere erfaringer med lignende oppgaver. For jenter derimot regner han med at de underestimerer seg selv og tillegger oppgavene en større vanskelighetsgrad enn hva som er tilfelle.

Innenfor forskningen på mestringsmotivasjon har kjønnsforskjeller vært et problematisk og lite studert område. ”Uklare resultater og usikre målemidler har vært plagsomme problemer siden forskerne begynte å bruke kvinnelige forsøkspersoner i mestringsmotivasjonsforskning” (Rand, 1995:82-83).

En av de viktigste bidragsyterne innenfor kjønnsforskjeller er Matina S. Horner. Hun skrev i sin tid en rapport som fikk mye oppmerksomhet, men også her var det lite konsistente resultater, og målemetodene som ble brukt fikk en del kritikk (Rand, 1995). Horner la stor vekt på at kjønnsrollene var forskjellige, og at kvinner derav har andre verdier enn menn. Hun videreutviklet Atkinsons episodiske modell og kom frem til en tilleggsvariabel, nemlig angst for suksess Mas. Hun anså dette motivet som et individuelt stabilt trekk på linje med Atkinsons Ts og Tf. Horner mente at kvinner kunne se negative konsekvenser av å lykkes i konkurransepregede mestringssituasjoner, og da spesielt når kvinner konkurrerer med menn. De negative konsekvensene hadde sammenheng med kvinners feminitet. Selvhevdende og aggressive kvinner ble ikke sett på som kvinnelige. Selv om Horner til å begynne med mente at Mas var et kjønns spesifikt trekk, gikk hun senere tilbake på det (Rand, 1995).

Det er verd å bemerke at disse undersøkelsene ble gjort i USA i løpet av 70-tallet, og før den store kvinnefrigjøringen. Horners viktigste bidrag er således hennes tilleggsvariabel i forbindelse med angst (Mas). ”Angst er et av de motivrelevante fenomenene hvor det er funnet klare og stabile kjønnsforskjeller. Kvinner har høyere gjennomsnittlige angstkårer enn menn” (Rand, 1995:84). Bortsett fra det ser det ut til at forskjellen mellom kvinner og menns motivasjon fortsatt er et uløst problem. ”Selv om 15 års forskning nok har økt vår forståelse av kjønnsforskjeller noe, når det gjelder TAT – målt, mestringsrelatert motivasjon, er feltet altså fortsatt åpent,...(Rand, 1995:89). Med det i mente ser det ut til at det her bør forskes mer på kjønnsforskjeller.

Frem til nå er teori rundt mestringsmotivasjon blitt belyst, men det er mer enn personens mestringsmotivasjon som har betydning for de valg som tas. Hvilken fremtidsorientering og hvilken nytteverdi personen ser i forhold til å velge en utdanning er også en vesentlig faktor. Dette er fokus i det kommende delpunkt.

2.4 Instrumentalitet og framtidsperspektiv i motivasjonen

Mennesker har ulik fremtidsorientering. Noen ser ikke så langt frem i tid, mens andre klarer å se langt frem i tid. Ser man for eksempel nytteverdien av en utdanning i forhold til de mål man har satt seg? I det følgende vil jeg gi en beskrivelse av begrepet instrumentalitet og hvilke virkning det har på motivasjonen.

V. H. Vroom har tatt for seg motivasjonsforhold knyttet til arbeidslivet. Han bygger på Atkinsons episodiske modell, men kommer med nye ideer som også videreføres av både Atkinson og Heckhausen i deres reviderte teorier. Vroom føyer til et instrumentalitetssynspunkt og et framtidsperspektiv i sin motivasjonsteori. Han trekker et skille i forhold til handlingsresultatet og de konsekvenser en handling får. I tillegg ser han på graden av positiv eller negativ verdi de forskjellige konsekvensene får som følge av handlingsresultatet. Med andre ord; handlingsresultatet får verdi, positiv eller negativ, gjennom de konsekvenser handlingen får (Rand, 1995).

I en handlingsrekke kan man skille ut instrumentelle og konsummatoriske aktiviteter (målresponsen). Handlingene vil være instrumentelle både i forhold til målet og den konsummatoriske aktiviteten. Foran en valgsituasjon vil personen først reflektere over hvilken forventning han har om at den handlingen som velges vil føre til et handlingsresultat. Deretter å klargjøre for seg selv hvor viktig det er å oppnå konsekvensene handlingen kan få, altså hvilke insentivverdier konsekvensene innehar. Til slutt oppsummeres alle ting som taler for og imot og veies opp mot sjansen for å lykkes/mislykkes, hva blir da det endelige valget? I tillegg kommer usikkerheten hvorvidt en vellykket handling virkelig får den konsekvens man har tenkt seg. Her ser vi at Vrooms motivasjonsteori ikke bare forholder seg til en enkelt situasjon, men legger den et framtidsperspektiv.

Joel. O. Raynor er en annen motivasjonsteoretiker som kritiserer Atkinsons teori for å være for begrenset, idet den kun ser for seg umiddelbare nåtidseffekter av en handling. Raynor skiller derfor mellom de effekter en handling kan ha umiddelbart etter at den er

foretatt, og de langsiktige konsekvenser den kan få. En aktivitet kan således være et mål i seg selv, men den kan også være et middel til å nå et fremtidig mål (Gjesme, 1988). Fremtidsperspektivets betydning styrkes her ytterligere i forhold til Vrooms teori.

Raynor så i sin teori på flere episoder i en tidsrekkefølge (Rand, 1995). En handlingsserie ble av Raynor sammenlignet med en sti (path), hvor de enkelte handlingene tilsvarer de steg (steps) som lager stien. Raynor hevder at det er to hovedtyper av stien, som han kaller henholdsvis kontigente stier og ikke-kontigente stier. I de kontigente stier bygger stegene (aktivitetene) på hverandre. Sammenlignet med å ta en utdanning, så må hver eksamen bestås før studenten kan gå opp til avsluttende gradseksamen. Her vil derfor den instrumentelle verdien være høy. I de ikke-kontigente stier bygger ikke de enkelte handlinger på hverandre, de får ingen konsekvens for det endelige målet, den instrumentelle verdien er lav.

Raynor bygger på Atkinsons episodiske modell hvor Atkinson hadde $T_s = M_s \times P_s \times I_s$. Tilsvarende vil det hos Raynor se slik ut: $T_s = T_{s1} + T_{s2} + T_{s3} \dots + T_{sn}$, hvor 1,2,3 tilsvarer stegene mens T_s tilsvarer hele stien. På samme måte gjelder det for T_f som hos Atkinson var: $T_f = M_f \times P_f \times I_f$. Her blir det hos Raynor: $T_f = T_{f1} + T_{f2} + T_{f3} \dots T_{fn}$. Handlingstendensen får han ved å summere alle T_s steg og alle T_f steg for seg, differansen mellom de positive T_s og de negative T_f er da handlingstendensens styrke. Atkinsons $(M_s \times P_s \times I_s) - (M_f \times P_f \times I_f)$ tilsvarer $T_s + T_f$ for hvert enkelt steg i den ikke-kontigente stien. For den kontigente stien blir det tilsvarende den ikke-kontigente sti, men det må her tas hensyn til "virkningen fra de forventede senere steg når man ser på motivasjonen for den umiddelbart forestående handling. Den subjektive sannsynligheten for at den umiddelbart forestående handlingen fører til sluttmålet for den kontigente stien, er lik produktet av de subjektive sannsynlighetene (P_s) for å lykkes på hvert enkelt steg på stien. Insentivverdien av å lykkes regnes i hvert tilfelle som $1 - P_s$ " (Rand, 1995:118).

Raynor forutsetter for enkelthets skyld P_s lik for hvert enkelt steg, dvs. den samme opplevde vanskelighetsgrad på aktiviteten. P_s -verdien blir så multiplisert med hverandre, noe som da skulle øke motivasjonen for stien jo lengre den er så lenge M_s er større enn M_f . Barrierene mot å starte vil øke jo lengre stien er hos en M_f dominert person.

Raynor's teori er begrenset til å behandle et motiv, og det er mestringsmotivet. I prinsippet er det da bare mål som mestringsinsentiver hans modell behandler, og derfor er det den kontingente sti Raynor i hovedsak har beskjeftiget seg med (Rand, 1995:118).

Gjesme ser, som Raynor, at grad av oppnåelighet i forhold til de mål som er satt er vesentlig i forhold til psykologisk avstand mellom personen og målet, men Gjesme kritiserer Raynor fordi han har oversett betydningen av fysisk tid. "Funksjonelt er det antatt at jo sterkere personens fremtidsorientering er, jo mer utvidet er hans tidshorisont og jo mer vil potensielle fremtidige hendelser influere på hans nåværende motivasjon og atferd"(Gjesme, 1988:198).

Menneskenes fremtidsorientering antas å være noe som gradvis utvikler seg, og som i voksen alder manifesterer seg som et relativt stabilt og vedvarende personlighetstrekk. Fremtidsorienteringen er karakterisert ved "en generell kapasitet til å antesipere og belyse potensielle fremtidige hendelser. Fremtidsorienteringen inkluderer også evnen til å klarlegge og planlegge fremtidige aktiviteter og manifesterer seg i graden av involvering og engasjement i mer fjernliggende fenomener"(Gjesme, 1988:198).

Mestringsmotivet øker når oppfattet distanse i tid blir redusert. Mål som er betydningsfulle, og/eller strukturerte og klare, vil oppfattes som nærmere enn mål som betyr lite eller er uklare. Ser vi på personens motivorientering vil en mestringsorientert person (høyMs/lavMf) som på grunn av målets viktighet opplever målet nært, få økt sin motivasjon for aktiviteten. Dette vil være motsatt for en unngåelsesorientert person (lav Ms/høyMf). Her vil motivasjonen synke når målet er psykologisk nært i tid. Det vil også være et optimalt nivå for hvor langt frem i tid et mål kan være til tross for sin betydning, før det ikke har noen motivasjonell effekt (Gjesme, 1996:220). I forhold til å skulle velge en høgskoleutdanning som medfører et studieløp tre år frem i tid, vil en persons fremtidsorientering og motivlegning virke inn på motivasjonens styrke.

En annen viktig faktor er årsaksattribusjon. Årsaksattribusjon handler om hvordan man tolker resultatet av en handling, for eksempel om noe er fortjent, eller om det er et resultat

av flaks. Skyldes resultatet egen innsats og dyktighet, eventuelt udyktighet, eller tillegger vi det ytre/ utenforliggende faktorer? Hvordan personen tidligere har forklart sine skoleresultater vil kunne ha en betydning for om de velger videre utdanning senere i livet.

2.5 Årsaksattribusjonsteori

Motivasjonsteori av nyere dato har attribusjonsteori som en viktig årsaksforklaring til motivasjon. Hvordan vi årsaksforklarer våre opplevelser av positiv eller negativ karakter har betydning for vår videre motivasjon. Det vil være lettere å gi opp en aktivitet hvis man forklarer nederlaget med manglende evner, enn hvis man mener at det var uflaks eller at innsatsen var for dårlig (Rand 1995).

Fritz Heider interesserte seg for dagliglivets hendelser og de begrunnelser menneskene har for å gjøre det de gjør. Hans analyse av menneskelig atferd kalte han derfor for ”naiv psykologi” (Weiner, 1986:44). Heider var opptatt av hvordan mennesker oppfatter og beskriver seg selv og sin tilværelse.

Et grunnleggende trekk ved menneskets personlighet er at de fleste ser ut til å ha behov for å planlegge hendelser. Dette behovet gir anledning til å forberede seg på det som eventuelt kommer til å skje. Det gir en følelse av kontroll og mulighet til å påvirke det som kommer til å hende. I den forbindelse hevdet Heider at det er nødvendig å årsaksforklare hendelser, og det mener han at vi gjør ut fra to årsaksforklaringer; egne krefter og krefter i omgivelsene. Personens egne krefter består av evner, holdninger, ferdigheter og alt annet en person kan styre selv. I tillegg kommer innsats- og innsatsviljen. De ytre kreftene som personene ikke kan kontrollere er flaks/uflaks, og hvor vanskelige oppgavene er (Rand 1995).

Heiders arbeider ble videreført av Bernhard Weiner. Han satte begrepene internal og eksternal på Heiders indre og ytre krefter. I tillegg la han til en stabil/ustabil dimensjon i sin første modell. Kategorien kontrollerbarhet kom med som en korreksjon av

problemer med den første modellen, som besto delvis i begrepsbruken, men også fordi kategoriene ikke alltid var uavhengig av hverandre (Weiner, 1986:44).

Weiners modell for årsaksattribusjon ble etter hvert seende slik ut (Rand, 1995:51):

	Internal	Internal	Eksternal	Eksternal
Kontrollerbarhet	Stabil	Ustabil	Stabil	Ustabil
Ukontrollerbar	Evne	Stemning Humør	Oppgave- vanskegrad	Hell/uhell
Kontrollerbar	Typisk innsats	Innsats i Øyeblikket	Lærer- partiskhet	Uventet hjelp Fra andre

Denne modellen innehar tre dimensjoner: lokalisering av årsak, stabilitet og kontrollerbarhet.

Weiner m.fl. har senere utvidet sitt interessefelt. Kombinasjonen attribusjon og følelser er det de har arbeidet mest med (Rand 1995). Weiner fant at en avgjørende faktor for følelser var resultatet av en handling. Følelsen som oppstår er attribusjonsuavhengig, for uansett; hvis resultatet er godt så blir man glad, og hvis det går dårlig blir man lei seg, uansett årsak. Innenfor alle områder i livet skjer en slik reaksjon på det som hender med oss. Den attribusjonsavhengige faktoren får man hvis man ser på relasjonene mellom de generelle attribusjonsdimensjonene og de forskjellige følelsene hendelsene utløser hos individet, knyttet til Weiners tre dimensjoner; indre/ytre, stabilitet og kontrollerbarhet.

Indre og ytre årsaksforklaringer handler om at vi tilskriver resultatet av handlingen til egne evner eller ytre årsaker. Disse årsaksforklaringene er typiske i situasjoner hvor det skal presteres noe. Våre forventninger om fremtidig suksess eller nederlag avhenger av om vi oppfatter årsaken som stabil eller ikke. Årsaksforklarer vi våre nederlag med en stabil egenskap som dårlige evner, kan resultatet bli resignasjon og "lært hjelpesløshet". I

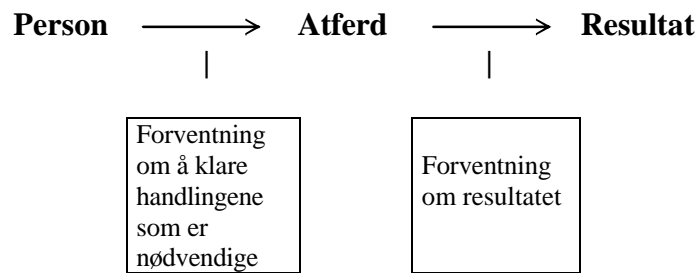
motsatt fall vil vi få optimisme og stå på humør hvis årsaken til å lykkes kommer av at vi har gode evner og stor arbeidsinnsats (Weiner, 1986:181).

Kontrollerbarhet handler om atferd som individet selv har kontroll på, og de følelsene dette måtte få som følge av hendelsesresultatet. Følelser som sinne og skyld utløser en tilnærmingsatferd, og det oppstår en motivasjonell vekking. Følelser som skam, ydmykelse og vanære fører til at individet mister motivasjonen og trekker seg tilbake (Rand, 1995).

En annen teoretiker som er opptatt av forventninger om mestring er psykologen Albert Bandura. Han er mest kjent innenfor sosial-kognitiv læringsteori. Banduras modell-læring går på læring gjennom observasjon og imitasjon av andre. Denne læringsprosessen forutsetter at vi har evne til å danne oss indre forestillinger om hva vi vil utføre og oppnå, samt at vi har en ide om hvor bra resultatet bør være før vi blir fornøyd. Individet sammenligner seg med modellen og hvis en føler at en lykkes oppleves det i seg selv som en belønning (Imsen, 2003).

Bandura har senere utviklet sin teori om individets forventninger om å mestre, og han mener at disse forventningene er et sentralt element i individets motivasjon. Han bruker begrepet `self-efficacy` (forventninger om mestring). Dette kan sammenlignes med Atkinsons forventninger om suksess. Bandura tillegger imidlertid tolkningen av mestringserfaringene større betydning enn hva Atkinson gjør. Bandura snakker om to forskjellige typer forventninger. Først forventningen om å skulle klare en oppgave som fører til målet en har satt seg (`efficacy expectations`). Det er forventningen om å mestre noe som er viktig, ikke hvor godt resultatet blir. Så forventningen om hvordan resultatet av handlingen vil bli (`outcome expectations`).

Satt i figur vil vi se det slik (Imsen, 2003:320):



Bandura hevder at forventningene om å mestre er basert på følgende fem informasjonskilder:

1. Tidligere erfaringer med å mestre i lignende situasjoner. (Tidligere skoleprestasjoner)
2. Vikarierende erfaring. (Sammenligner seg med andre som har klart samme utdanning).
3. Verbal overbevisning. (Støtte og oppmuntring fra for eksempel familie og venner).
4. Emosjonelle forhold tilknyttet handlingen eller resultatet av handlingen. (angst eller glede)
5. Personens tolkning av egne prestasjoner.

Ut fra dette vil personens forventninger om mestring bygge flere faktorer. Både tidligere erfaringer, rollemodeller, og støtte fra andre vil være avgjørende (Bandura, 1977, 1997).

Attribusjon og selvoppfatning kan være faktorer som vil påvirke en persons valg om videre utdanning eller ikke. En annen faktor som kan ha betydning er graden av opplevd autonomi/selvbestemmelse i forhold til å ta valget, og i forhold til å (tåle å) være i en studiesituasjon. Denne teoriretningen vil bli presentert i det følgende kapitlet.

2.6 Autonomi/ selvbestemmelse

Heckhausen lagde en syntese av McClelland/Atkinsons teori om prestasjonsmotivet og Viktor Vrooms skille mellom selve handlingsresultatet, om resultatet var godt eller dårlig, og konsekvensene av handlingsresultatet. Heckhausen og Vroom utvider motivasjonsanalysen til å omfatte alle de forskjellige konsekvenser en handling kan ha og dens positive eller negative sider. Siden disse konsekvensene prinsipielt kan tilhøre alle motivsystemer regnes teorien for å være en generell motivasjonsteori, og brukes på dagliglivets problemer. Heckhausen ser i likhet med McClelland og Atkinson på motivet som et relativt stabilt personlighetstrekk (Rand, 1995).

I Heckhausens reviderte kognitive motivasjonsteori hvor mestringsmotivet oppfattes som et selv vurderingssystem, deles motivasjonen inn i tre deler i tillegg til alle Atkinsons øvrige komponenter. Disse tre komponentene er 1) relativ vekt på suksess- og mislykkingsinsentiv, 2) forskjeller i aspirasjonsnivå og 3) ulikheter i attribusjonsmønstre.

I forhold til mestringsmotivet skiller Heckhausen (i likhet med Vroom?) mellom resultatet av handlingen og konsekvensen av den. Individets selv vurdering som følge av handlingens konsekvens er i tillegg til årsaksattribusjonen viktig. Heckhausen regner med fire stadier i en handlingssekvens:

Situasjon → Handling → Resultat → Konsekvens

I forhold til disse fire stadiene knytter det seg forventninger som binder disse stadiene sammen, og danner en helhet ut fra hva som er målet. Heckhausen opererer med ulike typer forventning knyttet til de fire stadiene. Ut fra situasjonen vil personen ha en forventning om at noe skjer uten at han selv gjør noe. Den neste forventningen er at personen forventer at hans handling vil endre den nåværende situasjonen. Til den tredje forventningen vil personen forvente at en kombinasjon av situasjonsfaktorer og handling vil gi et visst resultat. Til slutt vil personen forvente at resultatet har betydning for konsekvensen uavhengig av hvordan resultatet er oppnådd (Rand 1995).

Insentiv verdi blir av Heckhausen definert som ”den forventede følelsesmessige reaksjon på å lykkes eller mislykkes” (Rand 1995). Heckhausen gjør som Atkinson og multipliserer insentiv og forventning. Insentiver koblet med forventninger gir oss valenser. Heckhausen opererer med tre valenser hvor de to første, situasjonsvalens (Vs) og handlingsvalens (Va), er av en annen karakter enn den siste som er resultatvalens (Vo). Handlingstendensen vil bli bestemt av hvilket forhold det er mellom situasjonsvalensen og handlingsvalensen. Resultatet av motivasjonsprosessen ser vi ved å trekke situasjonsvalensen fra handlingsvalensen. Foreligger det flere forskjellige handlingsalternativer vil det alternativet som har den sterkeste handlingstendensen bestemme atferden (Rand 1995).

I følge de teoriene som hittil er tatt opp så forutsettes det at en persons motivasjon vil lede til handling. Veien fra en persons motivasjon til handling kan derimot være lang. Julius Kuhls viljeteori tar for seg denne ”veien”. Kuhl og hans medarbeidere ser på beslutningstaking som en prosess som inkluderer både det som skjer før valget tas, og de prosesser som styrer oppstartingen og utførelsen av den valgte handling (Rolstad og Rand, 2001). Utgangspunktet til Kuhl er hentet fra dagliglivets erfaringer av at vi mennesker har en tendens til å opprettholde en aktivitet vi har startet med selv om vi vet at denne aktiviteten er uhensiktsmessig.

Samtidig er det andre som ikke klarer å gjennomføre aktiviteter de startet på, men som stadig skifter fra en aktivitet til en annen. Kuhls teori forutsetter faktorer om ”selvregulerende mekanismer som formidler oppstarting og gjennomføring av intenderte handlinger”(Rolstad og Rand, 2001:6). Hvis de selvregulerende mekanismene er svekket vil det være fare for at de valgte handlinger ikke blir gjennomført.

Det er klare forskjeller mellom personer som er handlingsorienterte versus tilstandsorienterte. Spesielt vil de tilstandsorienterte skille seg fra de handlingsorienterte ved at de har problemer med å ta valg, og hvis de får tatt et valg er de mer utsatt for å forandre på avgjørelsen, eller til å fortsette å tenke på de valgene de ikke tok. De handlingsorienterte har lettere for å ta valg og opprettholder sin subjektive oppfattelse av viktigheten i dette valget.

Selvbestemmelsesteorien ble lansert av Deci og Ryan i 1985 (Bygger på Murray, 1938). Teorien fokuserer på grunnleggende psykologiske behov hos mennesket, behov for kompetanse, for tilhørighet, og selvbestemmelse. Kompetansebehovet handler om forståelse for hvordan en kan oppnå ulike eksterne og interne resultater, samt følelsen av at man gjør en god jobb. Tilhørighetsbehovet handler om at vi er sosiale vesener som trenger kontakt med andre mennesker. Selvbestemmelsesbehovet handler om å være selvstartende og selvregulerende i forhold til egne handlinger. Muligheten til å få dekket hver av disse tre behovene vil bidra til å øke både motivasjon og ytelse hos mennesket. For at mennesket skal føle at det bestemmer selv og ikke er kontrollert av andre er spesielt selvbestemmelsesbehovet viktig å få tilfredsstilt (Deci, 1996).

I teorien om selvbestemmelse deler Deci ytre motivasjon inn i fire typer, som går fra lite selvbestemmelse til helt selvbestemt. De fire typene er: Ytre regulering, introjeksjons regulering, identifisert regulering og integrert regulering. Ytre regulering kan eksempelvis være trusler om straff eller for å oppnå belønning, og som er oppførsel initiert utenfor personen selv. Ved oppførsel forårsaket av en ekstern årsak er det årsaken som vektlegges ved initiering og bestemmelse, og denne typen ytre regulering er den minst selvbestemmende (eks. arbeidsløse som tar Amo-kurs fordi det er en forutsetning for å få dagpenger). Introjeksjons regulering handler om internaliserte regler eller ordre som personen har tatt til seg som følge av trussel om sanksjoner eller utlovet belønning. Personen har allikevel ikke akseptert reguleringen som sin egen, og er derav ikke selvbestemmende (eks. omskolering pga. omorganisering eller attføring pga. sykdom). Identifisert regulering vil si at personen har verdsatt en oppførsel, har identifisert og akseptert de underliggende prosesser. Her vil personen føle at han har større valgfrihet og er mer tilbøyelig til å utføre aktiviteten. Identifisert regulering av oppførsel blir ansett som mer selvbestemmende siden identifikasjon gir personen en følelse av valg eller frivillighet i forhold til aktiviteten (eks. de som har et valg og velger ”sluttpakke”). Integrert regulering ligner indre motivasjon med den forskjell at ved indre motivasjon er aktiviteten interessant i seg selv, mens ved integrert regulering er aktiviteten viktig men ikke nødvendigvis interessant. Integrert regulering er helt selvbestemt og den mest avanserte form for ytre motivasjon. Her nærmer personen seg å dekke egne behov, verdier og identitet (eks. de som tar utdanning for å få jobb, egen inntekt, større selvstendighet osv.) (Deci, 1996).

I følge Deci og Ryan er følelsen av kompetanse relatert til indre motivasjon bare i en kontekst av autonomi. Autonomi kan oversettes til en følelse av valgfrihet og derav personlig ansvar ovenfor disse valgene. "Autonomy connotes an inner endorsement of one's actions, the sense that they emanate from oneself and are one's own" (Deci og Ryan, 2000:130). De er engasjert i aktiviteter som interesserer dem og som de har valgt av egen vilje. Handlinger som er ytre motivert ses på som instrumentelle i forhold til en konsekvens utenfor dem selv som for eksempel en belønning eller unngivelse av straff. Ved økt indre motivasjon ser vi en større selvinitiert handling og en større tankemessig fleksibilitet.

For å forstå motivasjonen til individet kan vi også hevde at vi må vite hvilket mål det har. Målteori eller "goal theory" er en motivasjonsteori som har blitt utviklet de siste 30 årene. Selv om teorien har røtter lengre tilbake er det arbeidet til T. A. Ryan som tilskrives den største innflytelsen på målteorien. Målteori kan deles inn i to retninger, en retning knyttet til akademiske miljøer og en retning knyttet til arbeidslivet (Locke, E. A & G.P. Latham, 1990). Hva vil målorienteringen bety for en voksen student?

2.7 Målorientering

Motivasjonsteoretikere har tidligere vist til individets ulike mål ved å vise til indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon vil her bety at aktiviteten er et mål i seg selv, det har en egenverdi, mens ytre motivasjon betyr at aktiviteten er et middel for å oppnå noe annet, som høyere lønn eller en bedre jobb.

Begrepene indre- og ytre motivasjon har i dag i noen grad blitt erstattet med begrepet målorientering, og man skiller da i hovedsak mellom to hovedtyper av mål. Den ene hovedtypen mål er oppgaveorienterte mål (eller med andre ord læringsorientering/mestringsorientering). Denne typen tilsvare det som tidligere ble kalt for indre motivasjon. Her er målet å få mer kunnskap, bedre ferdigheter eller mestringsopplevelse. Den andre hovedtypen kalles ego-orienterte mål eller prestasjonsorientering. Her er personen opptatt av seg selv i læringssituasjonen. Det er ikke læringen i seg selv som er

viktig, men hvordan andre oppfatter han. Målet er da at andre skal synes at han er flink, og han er opptatt av å sammenligne seg med andre. Her knyttes målorienteringen til attribusjon. John Nicholls (1983, her i Skaalvik, 1996:106) hevder at disse hovedtypene ikke er rene typer men at individet har litt av begge typer målorientering. Individet vil derimot ha en av de to typene som den mest dominerende målorienteringen.

I tillegg til disse to hovedtypene av målorientering kommer flere andre målorienteringer til. Ytreorientering som tilsvarer den ytre motivasjonen er en type. Her er aktiviteten et middel for å nå et annet mål. Andre målorienteringer er unngåelsesorientering, samarbeidsorientering, vennskap og sosiale mål.

Forventnings- og målteorier vektlegger hvordan og hvilke mål personer blir motivert av, og hvordan vi vurderer verdien av en forventet belønning og sannsynligheten for at vi oppnår belønning. Locke (1968) bygger på at mennesker er tenkende, utvelgende, selvstendige og har egne ønsker om å realisere sine mål. Målet er ikke alltid til stede i bevisstheten. Hvis målet er å ta en 3-årig høyskoleutdannelse er det mange delmål som skal nås først. Det er først når man lurer på hva man egentlig driver med at man tenker på hovedmålet. "Usually, a goal, once accepted and understood, will remain in the background or periphery of consciousness, as a reference point for guiding and giving meaning to subsequent mental and physical actions leading to the goal" (Locke, E. A & G.P. Latham, 1990:5).

Hittil er her redegjort for ulike motivasjonsteorier. I kommende avsnitt vil disse teoriene bli oppsummert før jeg starter på selve undersøkelsen.

2.8 Oppsummering av teori

Vi har her sett at McClelland var opptatt av kombinasjonen mellom forventninger og affekter, hvor stimuli som oppleves som positive vil fungere som drivkraft til å søke de samme opplevelsene igjen. Har man tidligere opplevd skolesituasjonen som noe positivt man tenker tilbake på, er sjansen for å ta en utdanning større enn hvis man har mange

negative følelser knyttet til tidligere skolegang. McClelland anså motiver som relativt stabile trekk begrunnet med at det som læres tidlig holder seg bedre enn det vi lærer som voksne med evne til å diskriminere. Selv om han anså dem som relativt stabile personlighetstrekk var de ikke uforanderlige. Dette er et vesentlig punkt. Det kan tenkes at våre motiver forandres med årene i langt større grad enn hva som tidligere er antatt.

Atkinson viderefører McClellands modell, men splitter den opp i flere deler. Hans episodiske motivasjonsmodell er konsentrert om situasjoner som handler om prestasjonsmotivasjon. Forventningen om å lykkes eller mislykkes, samt verdien av å mestre eller ikke, kobles med hvilke motiver som er tilstede for å lykkes/mislykkes. Han forutsetter at personen selv må ta ansvaret for resultatet og at personen må vite at prestasjonen blir vurdert etter en fastsatt norm. Sammen med tendensen til å søke suksess ligger også tendensen til å unngå nederlag. Siden denne første teorien til Atkinson kun er gyldig i forhold til oppgaver av samme art men med ulik vanskelighetsgrad, har han senere utvidet denne modellen til å kunne håndtere dagliglivets handlinger, som er atskillig mer komplisert enn å skulle håndtere en gitt oppgave. Som vi alle opplever er det utallige hendelser vi må forholde oss til og som trekker oss i ulike retninger hele tiden. Atkinson kommer frem til at av alle de handlingstendensene som konkurrerer om å bli utført, så vil den tendensen som er sterkest vinne. Her vil tilnærmings-tendensen og unnvikelsestendensen trekke i hver sin retning, og i hvilken grad en handling blir vekket henger sammen med individets tidligere erfaringer i lignende situasjoner om hvilke konsekvenser en handling vil få.

Hvilke motivorientering en person har vil også være viktig i forhold til å skulle satse på videre utdanning. Motivorienteringen så vi grovt kunne deles inn i fire hovedtyper:

1. "Suksessorienterte" (Høy Ms/lav Mf)
2. "Likegyldige" (Lav Ms/Lav Mf)
3. "Ambivalente" (Høy Ms/høy Mf)
4. "Engstelige" (Lav MS/høy Mf)

Generelt viser det seg at personer med høy Ms forklarer suksess med egen dyktighet, mens personer med høy Mf forklarer suksess med ytre faktorer som for eksempel flaks. I

forhold til kjønnsforskjeller finnes det en overvekt av gutter blant gruppe 1 og 3, mens vi finner flest jenter i gruppen 2 og 4.

Et bidrag som først ble knyttet til kvinner, men som senere viser seg å kunne gjelde begge kjønn er variabelen angst for suksess (Mas). Ut over dette er Gjesmes bidrag om at gutter generelt har et mer realistisk og riktig bilde av sin vurdering av Ps ut fra tidligere erfaringer med lignende oppgaver, mens jenter i større grad underestimerer seg selv og tillegger oppgavene en større vanskelighetsgrad enn hva som er tilfelle, et nyere bidrag innenfor motivasjonsteorien hvor fokus er på kjønnsvariabelen.

Med Vroom og Raynor får motivasjonsteorien både et instrumentalitetssynspunkt og et fremtidsperspektiv koblet til seg. Samtidig er Vroom opptatt av at handlingsresultatet får henholdsvis positiv eller negativ verdi ut fra de konsekvenser handlingen får. Dessuten er det heller ikke sikkert at en vellykket handling virkelig får den konsekvensen man har tenkt den skal få. Som når ungdommen skal glede mor med middag og hun kommer sliten hjem og ser det forferdelige rotet på kjøkkenet. Gleden over middagen kan fort bli overskygget av tanken på ryddingen og oppvasken du vet tilfaller deg. Konsekvensen av middagslagingen kan bli en annen enn den ungdommen hadde tenkt.

I hvilken grad en person opplever at forestående aktivitet må mestres for å nå et fremtidig mål sier noe om den instrumentelle verdien av en handling. Har aktiviteten stor betydning for å nå et fremtidig mål har aktiviteten stor instrumentell verdi. Har aktiviteten liten betydning for å nå fremtidige mål har aktiviteten liten instrumentell verdi. Personens motivorientering vil her være viktig. For personer med høyere Ms enn Mf vil motivasjonens styrke være økende med den instrumentelle verdien av forestående aktiviteter.

Årsaksattribusjon handler om hvordan vi årsaksforklarer våre prestasjoner. Er det innsats og gode evne, eller dårlig undervisning, syke barn og en sur mann som er grunnen til at resultatene er gode eller dårlige? Heider, Weiner og Bandura er representanter innenfor attribusjonsteorien.

Heiders ”naive psykologi” tar for seg dagliglivets hendelser og begrunnelsene for dem. Han mener at vi har behov for å planlegge hendelser for å forberede oss på ting som kommer. Det gir en følelse av kontroll og mulighet for påvirkning. Heider hevder at vi årsaksforklarer ut fra to ulike årsaksforklaringer; egne krefter og krefter i omgivelsene.

Weiner videreførte Heiders arbeider. Han kom frem til en modell for årsaksattribusjon som innehar tre dimensjoner; lokalisering av årsak (indre/ytre), stabilitet og kontrollerbarhet. Etter hvert ble Weiner opptatt av kombinasjonen mellom attribusjon og følelser, hvor følelsen som oppstår i forhold til en prestasjon er attribusjonsuavhengig, mens relasjonene mellom de generelle attribusjonsdimensjonene og de følelsene hendelsene utløser knyttet til dimensjonene indre/ytre, stabilitet og kontrollerbarhet gir oss den attribusjonsavhengige faktoren. Våre forventninger om fremtidig suksess eller nederlag avhenger av om vi oppfatter årsaken som stabil eller ikke. Hvis vi forklarer våre nederlag som et resultat av en stabil egenskap hos oss selv som dårlige evner, kan resultatet bli resignasjon og ”lært hjelpsløshet”. Hvis vi derimot forklarer årsaken til at vi lykkes som resultat av gode evner og stor arbeidsinnsats vil vi få optimisme og stå på humør.

Banduras begrep om `self-efficacy` handler om forventninger om mestring. Han legger vekt på tolkningen av mestringserfaringene. I forhold til en oppgave snakker han om to forskjellige typer forventninger. Først forventningen om å klare oppgaven som vil lede til målet man har satt seg, `efficacy expectations`, og deretter forventningen om hvor bra resultatet vil bli, `outcome expectations`. Forventningene om å mestre vil i følge Bandura bygge på flere faktorer hvor tidligere erfaringer, egne følelser som angst og glede, støtte fra andre personer og rollemodeller er av betydning.

Selvbestemmelsesteorien fokuserer på psykologiske behov hos mennesket, som behov for kompetanse, for tilhørighet og selvbestemmelse. I følge Deci og Ryan skulle da studieopplegg som har en stor grad av selvbestemmelse og fleksibilitet være mer attraktive for voksne studenter med stor indre motivasjon for studiet. For de voksne studentene som er styrt av ytre motivasjon kan det derimot tenkes at dette vil virke negativt. De vil kanskje både profitere på, og forvente mer struktur i studieopplegget. Ser vi dette opp mot de ulike motivorienteringene vil personer med høy Ms/lav Mf foretrekke en stor grad av autonomi.

De er i stor grad personer som er selvdrevne. For personer med lav Ms/høy Mf vil det føles tryggere med struktur og forutsigbarhet i hva som forventes av dem. For gruppen med motivlegningen lav Ms/lav Mf er det stor sannsynlighet for at de vil "misbruke" friheten i et studie med høy grad av autonomi/selvbestemmelse til ikke å gjøre så mye.

I dagens samfunn er fokuset på målorientering stort, både innenfor utdanning og arbeidsliv. For å kunne gjennomføre noe må vi vite hvilket mål vi skal nå, vi må ha en retning å jobbe mot. For noen vil motivasjonen være knyttet til målet i seg selv, som å klare å fullføre en utdanning, og få mer kunnskaper. For andre vil motivasjonen ligge i hva man kan oppnå av andre goder ved å nå målet, som å oppnå respekt, anerkjennelse og høyere lønn. Forskjellen ligger i om en er indreorientert eller ytreorientert i sin målorientering. Og om målet er det man streber mot i seg selv, eller om målet er et middel for å nå andre mål.

Til nå har ulike motivasjonsteorier og faktorer, som kan ha en betydning for hvorfor noen velger å ta en utdanning i voksen alder, blitt belyst. Hvordan dette stemmer med empirien skal vi se nærmere på i kap.3.

KAPITTEL 3. UNDERSØKELSEN

I dette kapitlet blir det redegjort for metodisk tilnærming, utvalget av informanter, bearbeiding av data fra undersøkelsen, og de funnene som kom frem.

3.1 Metode

Utgangspunktet for undersøkelsen var å se nærmere på hvilke faktorer som er viktige for å velge en høyskoleutdannelse i voksen alder. Spørsmålet var da på hvilken måte data skulle samles inn.

Kvale (1997) hevder at kunnskapspotensialet som ligger i samtalen mennesker imellom, i stor grad har blitt oversett innenfor vitenskaper som baseres på naturvitenskapen. Den kvantitative metoden har tidligere vært ansett for å være mer korrekt og gyldig enn den kvalitative metoden har. Noe av årsaken til dette kan være at det kvalitative område har vært lite systematisert, og delt i forskjellige disipliner med lite samhandling. Mangelen på et felles teorigrunnlag og metodikk har medført et ujevnt nivå på den kvalitative forskningen.

I dag blir imidlertid det kvalitative intervju brukt som forskningsmetode i seg selv. Kvale hevder at det er både teoretiske og tekniske grunner til dette. ”Omfattende forandringer i vår tids tenkemåte, som gjenspeiles i filosofien, betoner temaer som livsverdenen og dagligspråket, mening og innbyrdes forhold. Fortellinger og samtaler blir i dag ansett som sentrale i arbeidet med å innhente kunnskap om den sosiale verden, innbefattet vitenskaplig kunnskap” (1997:24). Tekniske hjelpemidler, som båndopptakere og dataprogram for å foreta kvalitative analyser, har medvirket til å øke bruken av den kvalitative metoden.

Valget av metodisk tilnærming ble en kvalitativ metode. I forhold til dette temaet ble intervjuformen naturlig å velge fordi, som Kvale sier, ”...intervjuformen er spesielt egnet

når man ønsker å undersøke hvordan mennesker forstår sin egen verden” (Kvale, 1997:61).

Kvale (1997) deler intervjuundersøkelsen inn i syv metodestadier fra ide til ferdig produkt. Det er tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering, og rapportering. Jeg vil presentere disse syv stadiene, og kort beskrive hva Kvale (ibid) anser som viktige faktorer under hvert stadie. Jeg har brukt Kvale for å fortelle hvordan undersøkelsen i denne oppgaven ble gjennomført.

3.1.1 Tematisering

Det første stadiet tar for seg overveielser i forkant av undersøkelsen. Hva er tema i undersøkelsen, hvorfor ønsker jeg å undersøke dette temaet og hvordan skal undersøkelsen foregå? Formulering av problemstilling ligger også under dette stadiet.

Tema i denne oppgaven er videreutdanning hos voksne. Formålet med undersøkelsen er å finne ut hva det er som motiverer voksne til å ta en høyskoleutdanning i tillegg til familie, og eventuelt jobb ved siden av. Jeg ønsket å finne ut hvilke motivasjonskrefter det er som fremmer, eller hemmer, valget om å ta utdanning. Er det et ønske om selvrealisering, et indre driv, eller er det ytre omstendigheter som for eksempel attføring som ligger bak valget om videre studier. Eller er det en kombinasjon av indre og ytre motivasjonsfaktorer? Samtidig ønsket jeg å finne ut hvorfor informantene ikke tok denne utdannelsen tidligere.

I forhold til samfunnets økende krav til kompetanse, og tilrettelegging via realkompetansereformen, samt økte rettigheter for arbeidstakere, vil jeg hevde at det er vesentlig å få mer kunnskap om hva som motiverer voksne til å studere. Tiltross for en tilsynelatende lettere tilgang til studieplasser, og lånekassens utvidete regelverk, er det fremdeles få som tar utdanning. Denne undersøkelsen søker derfor å finne svar på hva som motiverer til videre studier, og hva de eventuelt ser som hindringer. Sett i forhold til dette mener jeg undersøkelsen kan bidra til å få større kunnskaper om hva som eventuelt kan gjøres for å få flere voksne til å ta videre studier.

I følge Kvale (1997) vil de etiske betraktningene her omfatte spørsmål om hensiktsmessighet. I hvilken grad vil det være mulig å få kunnskap ut av denne oppgaven som er av vitenskaplig verdi, og vil denne kunnskapen være med på å forbedre situasjonen for andre mennesker?

Hva er så hensikten med en slik metode? Som Johannessen og Tufte påpeker: "Hensikten med kvalitative tilnærminger er snarere å generere overførbar kunnskap og ikke foreta statistiske generaliseringer" (Johannessen og Tufte, 2002:90). Med tanke på at utvalget i denne undersøkelsen er så vidt lite, 12 informanter, og at alle informantene er plukket ut fra en og samme utdannelsesretning (sykepleie), er det all grunn til å være forsiktig med å si at funn fra denne oppgaven kan overføres til alle andre voksne studenter.

Funnene kan kanskje derimot i tillegg til flere andre undersøkelser om voksne studenter, være med på å gi et bilde av hvem de voksne studentene er, og hva som motiverer dem til å ta utdanning. Således kan oppgaven være en brikke i et større puslespill rundt temaet livslang læring.

3.1.2 Planlegging

Dette andre stadiet handler om planlegging og forberedelse av studiet. Hvordan skal informasjonen innhentes, hvilke kunnskaper ønskes, og hvilke etiske betraktninger medfører det? Hvor stort utvalget skal være, og hvor lang tid undersøkelsen skal ta, er ting å tenke over.

Informantene ble valgt ut fra et strategisk utvalg, det vil si at de bevisst er valgt ut fra noen kriterier. "Utgangspunktet for utvelging av informanter i kvalitative undersøkelser er *hensiktsmessighet*" (Johannessen og Tufte, 2002:90). Utvalgskriteriene var at informantene skulle gå på en høyskole, de skulle være i alderen rundt 35-50 år, og utvalget skulle bestå av både kvinner og menn.

Utvalgets størrelse, hvor mange som skulle intervjues, ble et spørsmål om ressurser. Det er tidkrevende å gjennomføre intervju, og informantene ble intervjuet på deres studiested,

noe som medførte mange miles kjøring. Hvilke konsekvenser et lite utvalg vil kunne ha, vil bli tatt opp igjen under punkt 3.1.6 verifisering.

For å få tak i informanter tok jeg først kontakt med administrasjonen ved en høyskole i Midt-Norge og spurte om det var mulig å få kontakt med voksne studenter ved skolen. Dette viste seg å være vanskelig. Jeg fikk til svar at studentene der hadde et stort arbeidspress i tillegg til at det var mange hovedfagsstudenter som ønsket å intervju dem, slik at de var bekymret for studentenes totale arbeidsbyrde. De ønsket ikke å belaste studentene mer enn nødvendig. Jeg tok derfor kontakt med en kvinne som jeg visste gikk på denne høyskolen, og spurte henne om hun kunne gi meg navn og adresse på 10-20 medelever i alderen 35-55 år, av begge kjønn. Hun ga meg navn på 17 personer hvorav 12 var kvinner og 5 var menn. Utvalget består således av informanter fra samme 3-årige studieretning, men i fra forskjellige årskull. Utvalget er med andre ord foretatt gjennom snøballmetoden eller nettverksrekruttering (Johannessen og Tufte, 2002:91).

Undersøkelsen startet med å utforme et spørreskjema med 60 spørsmål fordelt på følgende 5 hovedområder:

1. *Bakgrunnsvariabler:* Her kartlegges informantens bakgrunn som kjønn, alder, bosted, familieforhold, tidligere utdanning, arbeidserfaring og økonomi
2. *Voksen student:* Her spørres det om bakgrunn for valget om å studere og hvordan selve studiesituasjonen oppleves
3. *Mål og forventninger til studiet:* Faktorer som fremmet ønske om å studere kontra mulige hindringer, samt målorientering.
4. *Motivasjonsfaktorer:* Informantenes årsaksforklaringer på valget om å studere, motivasjon i forhold til tidligere og nåværende skolegang, påvirkningsfaktorer og motivlegning
5. *Hvorfor voksne studerer:* her er det bedt om generelle betraktninger som informantene måtte ha om voksne som studerer.

Spørreskjemaet ble sendt til disse 17 personene: 12 kvinner og 5 menn, alle i aldersgruppen 33 til 50 år. Alle er bosatt på Østlandet. 8 kvinner og 4 menn ble med på

undersøkelsen. En kvinne var ikke tilgjengelig på grunn av et langvarig utenlandsopphold. 3 kvinner og 1 mann valgte å ikke delta. Svarprosenten er på 71 %.

I forhold til de etiske betraktningene under dette stadiet fremhever Kvale (1997) at det er viktig å få informantenes samtykke, og at informanten vet hva som vil skje med de opplysningene de gir. Det ble derfor sendt ut et informasjonsskriv sammen med spørreskjemaet og en ferdig frankert returkonvolutt. Her ble intensjonen med undersøkelsen gjort kjent, og det ble redegjort for hvordan jeg hadde fått tak i deres navn og adresse. Det ble også informert om at opplysningene ville bli anonymisert, og er underlagt taushetsplikt. Informantene fikk opplyst at de kunne trekke seg fra deltagelse på hvilket som helst tidspunkt i prosessen uten at dette ville føre til noen form for negative konsekvenser for dem. Ca. en uke etter at spørreskjemaet ble sendt ut, ble informantene kontaktet per telefon med forespørsel om å svare på spørreskjemaet og stille opp til intervju.

3.1.3 Intervjuing

Det tredje stadiet omhandler utformingen av intervjuguiden og intervjusituasjonens mellommenneskelige relasjoner.

Jeg utformet et spørreskjema med åpne spørsmål som informantene skulle svare på i forkant av intervjuene. Dette ble gjort med tanke på tre ting. For det første ville det være tidsbesparende, fordi spørsmålene var såpass mange. Og siden informantene hadde en stram timeplan, ville ikke intervjuene ta så lang tid hvis de fylte ut spørreskjemaet på forhånd. Dessuten ville det sette i gang en tankeprosess hos informantene slik at de ville være mer forberedt til intervjuene. Enkelte av spørsmålene tror jeg ville ha vært vanskeligere å svare på hvis de hadde fått spørsmålene presentert for første gang under intervjuet. For det tredje ville intervjuene fungere som en kvalitetssikring av de svarene som ble skrevet ned, ved at jeg da kunne forsikre meg om at jeg hadde forstått de svarene de ga på riktig måte. Som Johannessen og Tufte (2002) påpeker: "All menneskelig handling har en meningsdimensjon, det vil si at mennesker har egne oppfatninger og fortolkninger av det som skjer rundt dem. For å forstå det som skjer, må forskeren ha

innsikt i den meningsdimensjonen som ligger bak menneskers handling og samhandling. Og slik innsikt kan man kun få ved å samtale og delta i de aktiviteter som en skal studere” (Johannessen og Tufte, 2002:76).

Under intervjuet ble spørsmålene i spørreskjemaet tatt opp igjen, om enn i en annen rekkefølge. Spørsmålene i spørreskjemaet ble ikke fulgt slavisk, men ble tatt ettersom det falt naturlig, det vil si som et delvis strukturert intervju. Dette ble valgt for å få en mer avslappet intervjusituasjon hvor ordene kunne komme fritt. Hvis det var noe informantene hadde lyst til å utdype eller føye til, så var det rom for det. Jeg ser i etterkant av undersøkelsen at spørreskjemaet med fordel kunne ha bestått av færre spørsmål. En del av spørsmålene overlapper hverandre, og noen spørsmål var uvesentlige i forhold til oppgavens tema. Det kan imidlertid være vanskelig å vite på forhånd hva som er de ”riktige” spørsmålene. Intervjuene ga meg anledning til å stille spørsmål jeg hadde i forhold til de svar som ble gitt på spørreskjemaet. ”Det kvalitative forskningsintervjuet er produksjonssted for kunnskap. Et intervju er bokstavelig talt et inter view, en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema av felles interesse” (Kvale 1997:28). Kvale (ibid) hevder at det er en gjensidig avhengighet mellom menneskelig interaksjon og kunnskapsproduksjon.

Siden det ikke finnes en standardprosedyre for hvordan et intervju skal foregå krever det at intervjueren har et høyt ferdighetsnivå. Intervjueren bør ha gode kunnskaper om intervjutemaet, de metodologiske muligheter, og den begrepsmessige delen av hvordan man innhenter kunnskaper via samtaler. ”Et intervju er en konversasjon som har en viss struktur og hensikt. Det går dypere enn den spontane meningsutvekslingen som finner sted i den hverdagslige samtale, og blir en varsom spørre- og lytte- tilnærming som har til hensikt å frembringe grundig utprøvd kunnskap” (Kvale 1997:21).

Kvale (1997:80) deler intervju spørsmålene inn i ni ulike spørsmålstyper;

1. *Introduksjonsspørsmål.* Åpner for informantenes beskrivelser av hva de opplever som vesentlig i forhold til det tema som undersøkes.
2. *Oppfølgingsspørsmål.* Her søkes det etter å få informantene til å utdype sitt svar ved å vise interesse på ulike måter.

3. *Inngående spørsmål.* Intervjueren følger opp de svarene som kommer ved å utforske svarenes innhold.
4. *Spesifiserende spørsmål.* Brukes for å få mer presise svar direkte relatert til personen.
5. *Direkte spørsmål.* Her spør intervjueren direkte om emner og dimensjoner han er opptatt av. Disse spørsmålene bør komme til slutt i intervjuet slik at informantene først kan få snakke om hva de anser som vesentlig for dem.
6. *Indirekte spørsmål.* Projektive spørsmål som forutsetter forsiktige oppfølgingsspørsmål for å kunne tolke svaret.
7. *Strukturerende spørsmål.* Griper inn i dialogen for å angi retning, og unngå for mye utenomsnakk.
8. *Taushet.* Gir informantene tid til å tenke over spørsmålet, slik at de selv kan komme med viktig informasjon.
9. *Fortolkende spørsmål.* Her kan intervjueren komme med sine tolkninger av det svaret som ble gitt.

I tillegg til de ulike spørsmålstyper hevder Kvale at det er like viktig å kunne lytte fordomsfritt til det som blir fortalt, og la informantene få fortelle ferdig. Siden det er forskeren som kontrollerer og definerer intervjusituasjonen, er samtalen mellom partene ikke likeverdig. Det er et asymmetrisk maktforhold hvor det er intervjueren som bestemmer temaet, og som stiller kritiske oppfølgingsspørsmål til de svar informanten gir.

Når det gjelder resultatene fra undersøkelsen så er det viktig å være klar over at disse i større eller mindre grad kan være riktige. Det er flere forhold som kan innvirke på resultatet. Intervjuerens kvalifikasjoner vil påvirke kvaliteten på intervjuet. Med det menes at kvalifikasjonene vil påvirke i hvilken grad intervjueren er i stand til å følge opp det som er relevant for undersøkelsen, og i hvilken grad tolkningen av det som blir sagt blir verifisert. Siden jeg ikke har gjennomført en lignende undersøkelse tidligere var min erfaring på område begrenset, noe som sannsynligvis førte til at de siste intervjuene ble bedre enn de første med tanke på de ulike spørsmålstypene.

Intervjusituasjonen i seg selv kan også være med på å påvirke hvilke svar som gis. Intervjuer og informant er to deltakere i en relasjon, og hvordan denne relasjonen

oppfattes av informanten vil være avhengig av flere faktorer. Hvor intervjuet blir foretatt, egenskaper, oppførsel og utseende ved intervjuer og hvordan spørsmålene blir presentert er av betydning (jf. Holter og Kalleberg, 1996, Johannessen og Tufte, 2002).

Jeg vil hevde at jeg hadde et fortrinn i at jeg selv er en voksen student, med jobb og familie i tillegg. Dette handler om å være på "bølgelengde" med informantene, og forstå den situasjonen de beskriver. Faren kan ligge i å bli for nær, at jeg som intervjuer kan tillegge informantene meninger de ikke har. Analysen blir i stor grad en tolkning av de utsagn informantene kommer med, og faren for å bli for subjektiv vil være tilstede. Likevel mener jeg gevinsten ved å være i samme aldersgruppe er større enn de negative utslag dette kunne gi. Som ung student i begynnelsen av 20 årene vil jeg anta at min forståelse for de voksnes begrunnelser og prioriteringer i studiehverdagen ville vært annerledes. Jeg ville sannsynligvis i tillegg ha valgt andre spørsmål og andre fordypningsområder som ung student enn hva jeg har valgt å fokusere på nå. Informantene vektlegger i intervjuene at de andre voksne studentene er viktige for dem nettopp på grunn av forståelsen de viser ovenfor den situasjonen de er i.

De etiske sidene ved dette stadiet dreier seg i stor grad om å forklare intervjurapportens konfidensialitet, og hvilke konsekvenser dette intervjuet vil kunne få for de som deltar. Her nevner Kvale eksempelvis stressopplevelser og endring i selvilde som mulige konsekvenser (Kvale 1997:67). Informantene, i tilknytning til denne oppgaven, opplevde nok at det største minuset ved å stille opp til intervju var at det tok tid, noe de følte at de hadde lite av fra før. Jeg fikk tilbakemeldinger som tilsa at informantene ellers hadde opplevd intervjuene som positive dialoger hvor de fikk snakke om ting som opptok dem. Voksne studenter har i andre forskningsstudier (Grepperød m.fl.2004) opplyst at deres studier i begrenset grad er samtaleemne i deres omgangskrets, slik at det å kunne få snakke om deres hverdag naturlig nok vil oppleves meningsfylt.

I mars/april 2005 ble det gjennomført intervjuer basert på spørreskjemaet. Intervjuene ble tatt opp på bånd og gjennomført på lærestedet. Intervjuene varte fra 1 til 2,5 timer, i snitt ca. 1,5 time.

3.1.4 Transkribering

Det fjerde stadiet i et forskningsintervju er i følge Kvale (1997) transkribering. Datamaterialet skal her klargjøres for analyse. Det vil si at intervjuene som er tatt opp på bånd i ettertid blir lyttet til og skrevet ut.

Reliabilitet og validitet er relevante begreper i forhold til transkribering (ibid). Reliabilitet omhandler her på hvilken måte intervjuene blir nedskrevet. Tar man bare ut hovedtrekkene eller blir intervjuene nedskrevet til minste detalj? Det kan være forskjellig fra person til person hva man vektlegger. Validitet tar for seg hva som oppfattes som nyttig i transkriberingen, som for eksempel pauser, latter og oppfattet usikkerhet. Dette vil avhenge av oppgavens fokus. Reliabilitet og validitet vil bli drøftet nærmere under punkt 3.1.6.

Jeg brukte diktafon under intervjuene. I tillegg til det hadde jeg spørreskjemaene som informantene hadde fylt ut på forhånd. Ved transkriberingen skrev jeg i liten grad ned pauser og andre nonverbale uttrykk, da jeg anså dette som lite relevant for denne oppgavens tema. Spørreskjemaene brukte jeg sammen med de nedskrevne intervjuene, for å sjekke om det var avvik i forhold til det de skrev før intervjuet, og før informantene visste hvem jeg var. Intervjuene ga meg mulighet til å kvalitetssikre svar fra spørreskjemaene, og det viste seg å være stort samsvar mellom informantenes svar på spørreskjemaet og det de senere sa i intervjuet.

I forhold til de etiske betraktningene vil det her, som i tidligere faser, være viktig å tenke på konfidensialiteten. Intervjuene bør slettes umiddelbart etter at de er nedskrevet for å forhindre misbruk. Et kritisk blikk på hva som bør skrives ned, og hva som bør utelates av hensyn til informantenes anonymitet, er en annen viktig overveielse. Intervjuebåndene i denne undersøkelsen ble slettet rett etter at jeg hadde skrevet de ut som tekst, og de utskrevne intervjuene ble makulert etter at jeg var ferdig med å analysere innholdet. Dette i henhold til den anonymiteten informantene ble lovet.

3.1.5 Analysering

Analysering er det femte stadiet. Her bestemmes det hvilken analyse som passer best til det datamaterialet som er innhentet. Undersøkelsens formål og emneområde må tas hensyn til.

Kvale (1997) skiller mellom 5 ulike metoder for kvalitativ analyse;

1. *Meningsfortetting*. Ved meningsfortetting blir essensen i informantenes uttalelser trekt ut. Informantenes utsagn blir forkortet til mer presise formuleringer.

2. *Meningskategorisering*. Ved meningskategorisering vil intervjuet bli kodet inn i kategorier som er laget på forhånd, eller som oppstår under analyseringen. Lange sitater kan kortes ned til enkle kategoriseringer som viser forekomsten av et bestemt fenomen eller ikke.

3. *Narrativ strukturering*. Her struktureres teksten som en sammenhengende sosial historie i tidsrekkefølge for å få frem meningen.

4. *Meningsstolkning*. Her søkes det en dypere forståelse av teksten. Informantenes utsagn blir tolket i forhold til en større sammenheng.

5. *Meningsgenerering gjennom ad hoc-metoder*. Denne metoden består av en blanding av flere metoder basert på sunt bondevett og avanserte tekstuelle eller kvantitative metoder for på den måten å få frem meningen i ulike deler av datamaterialet. Her kan resultatet vises i ord, tall, figurer eller diagrammer. En kombinasjon av de ulike uttrykksformene er også mulig.

Kvale (1997) sier at en vanlig kritikk av intervjutolkningene er at ulike forskere vil tolke de samme intervjuene forskjellig, og at intervju av den grunn ikke er en vitenskapelig metode. Denne kritikken inneholder et krav om en absolutt sannhet, det finnes bare en objektiv og sann mening, og det er denne ene meningen som skal komme frem. Spørsmålet blir da hvem som kan påberope seg å sitte med sannheten. Alle forskere er farget av sin

førforståelse, sitt livssyn, holdninger og meninger, og derfor vil jeg hevde at ingen fullt ut kan sitte med den hele og fulle sannhet noensinne. Det vil dessuten kunne føre til at nye tanker og ideer blir forkastet hvis de avviker fra hva andre tidligere har sagt og funnet ”sant”. De hermenautiske og postmoderne forståelsesformene tillater imidlertid et legitimt tolkningsmangfold (ibid). Kravet blir da å formulere de bevis og argumenter som ligger i tolkningen på en eksplisitt måte. På det viset kan tolkningen testes ut av andre.

Jeg har brukt den femte formen for analysering, meningsgenerering gjennom ad hoc - metoder. Ad hoc meningsgenerering innebærer ingen standardmetode for å analysere datamaterialet som helhet, men det er et fritt samspill mellom ulike teknikker. I analysen av datamaterialet har jeg hatt til hensikt å finne frem til hvilke faktorer som er viktige for at voksne tar en høyskoleutdanning. Både faktorer som fremmer og faktorer som hemmer et slikt valg. Motivasjonsfaktorer står med andre ord sentralt i analysen.

Intervjuene ble lest for å gi meg et generelt inntrykk av hva det innebærer å være voksen student. Er det noen felles trekk som går igjen? Deretter ble bestemte avsnitt som spesielt omhandlet motivasjonsfaktorer gått nøyere igjennom for å få frem sammenhenger og strukturer som kan ha betydning for denne undersøkelsen.

I forhold til spørsmålet om hvorvidt informantene bør få være med å si hvordan deres utsagn skal tolkes, noe som er en etisk betraktning i forhold til analyseringen, fant jeg det for ressurskrevende å få det gjennomført (Kvale 1997). Jeg brukte imidlertid i stor utstrekning fortolkende spørsmål til informantene, for å sjekke om jeg hadde forstått deres utsagn riktig.

3.1.6 Verifisering

Forskningsintervjuets sjette stadie kaller Kvale (1997) for verifisering. Herunder ligger begrepene generaliserbarhet, reliabilitet og validitet, av Kvale (ibid) kalt for den positivistiske treenighet. Disse begrepene har blitt brukt som argument mot den kvalitative forskningen, hvor de kvalitative forskningsresultatene anklages for å være et resultat av subjektive tolkninger og bruk av ledende spørsmål, og således verken er reliable eller valide.

Verifisering handler for Kvale (ibid) om å unngå ekstreme ytterpunkter, som subjektiv relativisme på den ene siden, og den absoluttistiske søken etter den eneste objektive, sanne mening på den andre siden. Med subjektiv relativisme mener Kvale at alt kan bety alt, og at intet er sikkert. Han søker å rekonseptualisere begrepene generaliserbarhet, reliabilitet og validitet til den kvalitative intervjuforskningen. Siden jeg har valgt en kvalitativ tilnæringsmetode vil jeg derfor forholde meg til disse begrepene slik det gjøres innenfor denne metoderetningen.

Generaliserbarhet handler om i hvilken grad en kan generalisere funnene fra undersøkelsen til andre i populasjonen enn de som var med i dette utvalget. Kvale trekker frem fire former for generaliserbarhet. En *naturalistisk generalisering* som er basert på våre personlige erfaringer. En *statistisk generalisering* som er basert på tilfeldige utvalg i en populasjon, og hvor en gjennom statistiske beregninger kan øke sikkerhetsnivået ved generaliseringen ved å komme med sannsynlighetskoeffisienter. En kvantitativ metodetilnærming vil gjøre bruk av denne typen generalisering. En *analytisk generalisering*, som en ser brukt i kvalitative studier, innebærer en begrunnet vurdering for hvorvidt funnene kan brukes i andre lignende situasjoner. Generaliseringspåstandene er basert på en assertorisk logikk, eksempelvis som den juridiske argumentasjonsformen, eller argumenter som er basert på eksisterende teori. I *forsker- og lesergeneralisering* er spørsmålet om det er forskeren, eller leseren og brukeren, som skal stå for de analytiske generaliseringene. I forhold til denne undersøkelsen vil det være aktuelt å bruke en analytisk generalisering, men jeg kan vanskelig argumentere for at funnene i denne undersøkelsen er generaliserbare til hele den voksne befolkning. Til det er utvalget for lite, og det er heller ikke representativt for den voksne befolkning i Norge. Informantene er også plukket ut fra en spesiell studieretning. I den grad funnene er generaliserbare er det rimelig å anta at det kun vil gjelde voksne studenter på høgskolenivå.

Reliabilitet tar for seg i hvilken grad funnene kan sies å være pålitelige. Det er ulike måter å teste reliabiliteten på. Det kan gjøres ved å ta samme undersøkelse en gang til, eller at flere forskere gjennomfører den samme undersøkelsen. Undersøkelsens reabilitet er høy hvis gjentatte undersøkelser kommer opp med de samme funnene, eller at andre uavhengige forskere kommer frem til samme resultat. I forhold til denne undersøkelsen

viser funnene samsvar med andre undersøkelser på området med temaet voksne studenter. Spesielt var det stort samsvar i forhold til at voksne har et pragmatisk forhold til sine studier (Grepperød m.fl.2004).

Slik sett ser det ut til å være en rimelig grad av pålitelighet i forhold til enkelte funn som kom frem. Samtidig har jeg i andre deler av undersøkelsen ikke funnet andre undersøkelser å sammenligne med. I den forbindelse vil jeg trekke frem hva Kvale (1997) sier om reliabilitet: ”Mens det er ønskelig med en høy reliabilitet av intervjufunnene for å motvirke en vilkårlig subjektivitet, kan en for sterk fokusering på reliabilitet motvirke kreativ tenkning og variasjon” (Kvale 1997:164).

Validitet omhandler en undersøkelses gyldighet. Innenfor kvalitativ forskning brukes validitetsbegrepet i følge Kvale (1997) generelt. Validiteten vil avhenge av sammenhengen mellom teori, intervju spørsmål og empiri. Sagt med andre ord; gir oppgaven svar på det du ønsker å gi svar på? Kvale (ibid) trekker frem tre fremgangsmåter for hvordan en kan sikre en god validitet; validitet som håndverksmessig kvalitet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet.

Med validitet som håndverksmessig kvalitet menes det at funnene i undersøkelsen må kontrolleres, utspørres og tokes teoretisk. Dette bør være en kontinuerlig prosess. Det å sjekke funnene handler om å motvirke en selektiv forståelse, og en skjev tolkning av funnene. Videre vil det viktig å stille spørsmål. Gyldigheten bestemmes av om undersøkelsens innhold og formål går foran metoden. Spørsmål om hva og hvorfor må komme før hvordan. Tilslutt må funnene belyses med teori.

I forhold til den kommunikative validitet vil gyldig kunnskap oppstå ”når motstridende påstander blir diskutert i en dialog” (Kvale 1997:170). Bruk av fortolkende spørsmål som ”forstår jeg deg riktig når du sier at...?” vil øke validiteten av utsagnene. Her har en mulighet til å få bekreftet eller avkreftet sine tolkninger av informantenes svar.

Den pragmatiske validitet handler om å sjekke utsagnene ved å se om det er samsvar mellom det som blir sagt og det som blir gjort. I praksis vil det si å først gjennomføre et intervju, for så å observere om informanten handler i samsvar med det som ble fortalt

under intervjuet. Det antas å være et bedre grunnlag for validering ved en slik valideringsmetode.

I forhold til de syv stadiene i et kvalitativt forskningsintervju sier Kvale (1997) at validiteten berøres gjennom alle stadiene. Undersøkelsens gyldighet avhenger av hvor solid det teoretiske fundament er, hvor logisk utledningen fra teori til intervju spørsmål er, og i hvilken grad det svares på det som undersøkes.

I dette stadiet vil de etiske betraktningene gå på viktigheten av at den kunnskapen som rapporteres er så godt begrunnet som mulig. Dette er søkt gjort i denne oppgaven ved å bruke Kvale's (1997) syv stadier for et forskningsintervju, samt å ha en sammenheng mellom teorigrunnlaget og empirien ved at intervju spørsmålene bygger på teori. Det er hovedsaklig den kommunikative validitet jeg har benyttet meg av i undersøkelsen ved å bruke fortolkende spørsmål. Dette er gjort for å få klarhet i om jeg har forstått informantenes utsagn riktig. Den håndverksmessige validitet er benyttet ved å belyse mine undersøkelser med teori.

3.1.7 Rapportering

Rapporteringen er det siste stadiet i et forskningsintervju. Her vektlegges det at den rapporten som foreligger oppfyller visse vitenskaplige krav i forhold til hvordan funnene blir presentert. Den skal ta hensyn til undersøkelsens etiske sider, og den skal være lesbar for andre (Kvale 1997).

Som tidligere vil konfidensialiteten være en viktig etisk betraktning også her. Her vil det være viktig at bruk av sitater ikke vil gå ut over informantenes rett til å forbli anonyme. Det vil i tillegg være viktig å tenke på hvilke konsekvenser rapporten kan føre til for informantene, den gruppen de tilhører, eller institusjonen de representerer ved offentliggjøring av produktet (Kvale 1997).

De metodiske overveielser har vært fokus i punkt 3.1. Videre i dette kapittelet følger en presentasjon av undersøkelsen (datamaterialet). Presentasjonen vil her bygge på en utstrakt bruk av sitater. Dette er gjort for å la informantene selv ”komme til ordet”.

3.2 Hvem er informantene?

Informantene i denne undersøkelsen består av 12 personer; 8 kvinner og 4 menn. Alle i alderen 33-50 år.

3.2.1 Bosted

Informantene kommer fra Midt-Norge. De er geografisk spredd mellom 2 km til 970 km i avstand fra studiestedet. Dette medfører at det for enkelte er langt enklere å komme til og fra lærestedet, mens det for andre medfører en lang studievei. For den som bodde lengst unna ble løsningen å leie en hybel på studiestedet og ukependle.

3.2.2 Familiesituasjon

Hvordan er så familiesituasjonen til de voksne informantene? Det viser seg at 10 av informantene er gift og har barn, 1 er samboer uten barn og 1 er enslig men har et barn.

Alderen på barna lå mellom 3 år og opp til 26 år, men de fleste barna var over 10 år.

7 av informantenes ektefeller har yrkesbakgrunn, 4 har høgskoleutdanning og en av ektefellene er uføretrygdet.

Hvordan organiserer informantene studiene praktisk sett i forhold til evt. barn? Der det er hjemmевærende barn går barna på skolen om dagen, og de fleste barna er i en aldersgruppe som klarer seg selv frem til en av foreldrene kommer hjem. Noen har besteforeldre i nærheten. 2 av informantene har voksne barn.

For å få et bilde av den totale arbeidsbyrden informantene har på hjemmefronten ble de også spurt om de hadde andre omsorgsforpliktelser utover den nærmeste familien. Informantene er tross alt i en aldersgruppe som begynner å få gamle foreldre, slik at det ikke ville være unaturlig om de hadde en ekstra omsorgsbyrde i å ta vare på egne foreldre eller svigerforeldre. Ut over kjernefamilien oppga 8 informanter at de ikke hadde andre omsorgsforpliktelser. 4 informanter sa at de hadde omsorg for en alvorlig syk forelder/svigerforelder, og 1 informant fortalte at hun hadde en ektefelle som er funksjonshemmet (rullestolbruker). Ut fra dette er ingen i den situasjonen at de bare har seg selv å tenke på. Alle informantene lever i en familiesituasjon hvor andre familiemedlemmer skal ha en del av deres hverdag. I hvilken grad er da ektefelle/samboer tilstede ut over egen jobbsituasjon? Dette med tanke på avlastning i forhold til barn og husarbeid. 5 av informantene oppga at ektefellen stort sett er hjemme etter arbeidsdagens slutt. 3 oppgir at ektefellen jobber noe overtid eller turnus. 3 informanter oppgir at ektefellen/samboer er mye borte. Dette er ektefeller med jobb av typen selvstendig næringsdrivende og lederstillinger. Slik sett har 2/3 deler av informantene noen å støtte seg til i hverdagen. 1/3 har hovedansvaret alene.

Hvordan er så livssituasjonen ut over familielivet? Har de mulighet til å konsentrere seg kun om studiene i tillegg til familien, eller er de i en økonomisk situasjon som tilsier at de er nødt til å arbeide noe ved siden av studiene? 5 informanter oppgir at de har en god økonomi. 3 informanter mener at økonomien er rimelig grei. 4 informanter mener at deres økonomi er trang med lite å gå på. Når det gjelder inntektsgivende arbeid oppga 5 informanter at de ikke hadde jobb ved siden av studiene. 4 av informantene hadde noe jobb ved siden av studiet i form av ekstravakter. 1 informant har ca. halv stilling ved siden av studiet. 2 av informantene har 100 % stilling ved siden av studiet, og finansierer studiet med jobben. For de to som finansierer studiet med jobb, så var det for det første uaktuelt å sette seg i mer gjeld, for det andre ville ikke det beløpet de ville fått utbetalt av Lånekassen være nok til at de ville klare seg økonomisk.

Det er 6 av informantene som har lån og stipend i lånekassen som eneste inntekt, 4 har kombinert lån i lånekasse samt trygd. 1 informant har private lån, 1 kombinerer lånekasse, jobb og økonomisk støtte fra familie. I tillegg har alle, med ett unntak, partner med inntekt.

Økonomien til denne informantgruppen er antagelig lik, eller for flertallet bedre enn for yngre studenter.

3.2.3 Tidligere utdanning og yrke/arbeidssituasjon

Hva har informantene av utdanning fra før? 7 av informantene har fagbrev innenfor helsevesenet (hjelpepleiere, hjelpepleier i vernepleie/psykiatri, ambulansefagarbeider, barnepleier eller omsorgsarbeidere). 3 av informantene har andre typer fagutdannelse. 2 har ingen fullført utdanning, men begge disse har studiekompetanse og andre ufullførte studier bak seg. Begge disse er menn. Av de 12 informantene er det totalt 5 som har studiekompetanse, hvorav to har tatt studiekompetansen i forkant av dette studiet. 7 har kommet inn på studiet utifra realkompetansevurdering.

Hvor lenge er det siden de tok utdanning sist? 7 av informantene oppgir at det er mer enn 10 år siden siste fullførte utdanning (3 av disse har tatt et år på yrkesfag før dette studiet, grunnkurs helse og sosial/hjelpepleier). 3 av informantene har ikke fullført noen skolegang på de siste 15-20 årene. 2 av informantene tok studiekompetansen før de begynte på dette studiet. For 7 informanter er det med andre ord lenge siden de var i en studiesituasjon. 5 har vært i en studiesituasjon i løpet av de 5 siste årene før dette studiet.

Hva gjorde de før de begynte på dette studiet? 5 av informantene var i 100 % jobb fast/vikariat før studiet. 3 hadde en deltidsstilling ca. 60 %, 3 var 100 % sykemeldt, mens 1 hadde permisjon. Alle informantene er fulltidsstudenter i den forstand at de følger et heltidsstudium.

3.3. Voksen student

”Man skal ikke bare sette seg ned og tro at livet er slutt selv om man nærmer seg 50, og har barnebarn og har kommet så langt i livet. Man skal ikke bare sitte der som ei grå bestemor for det, man har fremdeles et liv å ta hensyn til selv” (In:12).

Innledningsvis har vi nå fått et lite innblikk i hvem informantene er, deres bakgrunn og familiesituasjon. I dette punktet er det informantene synspunkter på det å være voksen student som er tema. Som en del av undersøkelsen ble informantene i tillegg bedt om å si noe om hva de mente var viktige faktorer for å ta et valg om utdanning i voksen alder. Spørsmålene gikk på hva informantene opplever som mest berikende og hva som frustrerer dem mest. Hva de ser på som den største hindringen for å gjennomføre dette studieløpet, hvordan familien stiller seg til deres valg om å studere og hvilke tilbakemeldinger de får fra omgivelsene. Er beslutningen om å studere noe de har tenkt lenge på, eller er dette noe de forholdsvis fort bestemt seg for?

3.3.1 Studiesituasjonen

Det å bli student i voksen alder fører med seg andre utfordringer og gleder enn det som er tilfelle for unge studenter. Ikke minst i forhold til at de voksne studentene som regel har familie å ivareta. Det som oppleves som mest frustrerende, og mest berikende, vil nettopp av den grunn være annerledes for denne gruppen studenter.

Informantene nevner det å strekke til overfor barn og familie som den mest frustrerende faktoren ved det å studere. Det å kombinere foreldrerollen med studentrollen, å ikke la barna eller familien bli en salderingspost, og samtidig skulle ha tid til studiene. Dette er det 5 av informantene som oppgir som den mest frustrerende delen ved det å studere hvorav 4 kvinner og 1 mann. En av disse 5 informantene svarer slik på hva som oppleves som mest frustrerende: "Det er at jeg ikke fullt ut kan vie meg til studiene, det er familien som kommer først, og så tar jeg et "lynkurs" i sykepleie ved siden av. Jeg har heldigvis veldig lett for å lære. Hvis det hadde vært sånn at jeg hadde hatt veldig vanskelig for å lære så tviler jeg på at det hadde gått"(In:13).

Flere av informantene forteller at det er deres sosiale liv som blir salderingsposten.

I: "Det som blir skadelidende sier du er det sosiale livet?"

S: "Ja, og det er fryktelig synd, for det er så viktig med den vektskåla med balansen, med at du bygger på for å kunne gi, du tærer opp, du føler at du ikke får fylt på, og det er kanskje en ting som burde prioriteres. Det burde være rom for noe mer næring til sjølv sjela utenfor" (In:7).

De to informantene som studerte i tillegg til 100 prosent stilling opplevde det som en frustrerende kombinasjon. Her kommer det også frem at det ikke er alle arbeidsgivere som ser det som et gode at arbeidstakerne videreutdanner seg:

S: "Det mest frustrerende er lite tid til alt annet, men også for lite tid til studie egentlig. Det hadde vært ideelt med mer tid til studie".

I: "Du vurderte ikke å ta opp studielån da, for kanskje å kunne jobbe mindre"?

S: "Jo jeg vurderte det, men beskjednen fra arbeidsgiver var at jeg kunne få innvilget 100 % permisjon eller ingen ting, og jeg orket ikke å ta krangelen på å skulle få 50 % permisjon. Jeg har en arbeidsgiver som er lite velvillig til videre utdanning og selv om han er i samme fagområde og burde være interessert i at folk utvidet fagkunnskapene sine" (In:14).

Andre frustrasjoner går på selve studiestedets undervisning. Noen opplever at forskjellen mellom teori og praksis, hva som blir undervist på skolen og hva som blir forklart i praksis, ikke bestandig er i samsvar med hverandre, som denne informanten svarer:

I: "I forhold til selve studiet er det noe du opplever som frustrerende"?

S: "Nei, det eneste jeg opplever her, i hvert fall ettersom jeg har jobbet så mange år i helsevesenet som jeg har gjort, er at det er stor forskjell mellom liv og lære, og jeg tror vel at de lærerne på skolen her, som sikkert må ha jobbet her i 15-20 år, hadde hatt godt av innimellom å ha gjort litt klinisk arbeid igjen, innimellom i hvert fall, så de henger med på klinikken, og det opplever jeg jo at de ikke gjør hele tiden" (In:14).

En annen informant trekker frem den samme frustrasjonen på denne måten:

I: Du har skrevet at lærerne ikke forstår at dere har et stort press og at dere har nok å lese og skrive, hva mener du med det?

S: "De gjør ikke det. Jeg har vel sagt det at de burde gå tilbake i avdelingen og jobbe som sykepleiere i en periode igjen og ikke gå i gangene på høgskolen, og bare tutle med hverandre der, for de mister grepet på hva som skjer utenfor skola, de snakker så veldig om å oppdatere seg og forske, men jeg syns de bommer styggelig godt noen ganger for vi har jo faktisk veiledere som har videreutdanning i anestesi eller intensiv eller kreft og så begynner de å snakke om ting som skjedde for 20 år tilbake i tid, og det stemmer jo ikke med hva som faktisk skjer i 2005, dem drit på draget for å si det som det er. Jeg skulle ønske at dem hadde oppdatert seg" (In:11).

For et par informanter opplevde de regelverket ved studiestedet som for rigid. På spørsmålet om hva de skulle ønske var annerledes svarer den ene informanten slik:

S: ”At de tok mer hensyn til at vi som er godt voksne ikke kommer rett fra videregående, og har hundre prosent egen disposisjon over tiden vår. Vi blir likestilt med dem, det er ikke noe fleksibilitet når det gjelder å ta seg av familie og sånt noe. Særlig nå som moren min har vært så syk i vinter, mens jeg har vært i praksis. Vi har jo 10 % fravær maks, og det er jo da på siste praksisen 4,2 dager, over det så er det stryk eller du må ta det opp igjen. Det fins ingen slingringsmonn der, selv om det gjelder alvorlig sykdom eller dødsfall i familien, det teller ikke, det er frustrerende. Særlig når man er i en situasjon der man ikke vet hva som skjer, jeg kunne kanskje ha trengt å ta ut ei uke fri for så å ta igjen den senere, men da må man ta opp igjen alle 9 ukene” (In:12).

Andre, spesielt dem med lang reisevei, fremhever organiseringen av skoledagen med få timer per dag som et frustrerende moment. ”At dagene er så oppstykket, vi har bare noen få timer om dagen. Siden jeg har et stykke å kjøre så blir dagene uansett spist opp uten at du føler at du får så mye igjen for dagen (In: 16).

På spørsmålet om hva informantene opplever som mest berikende ved å være voksen student er det to svar som går igjen. Det er å få lov til å tilegne seg ny kunnskap, lære mer, utvikle seg, og at de er så mye mer motivert for studiene.

”Når man er såpass gammel som meg og begynner på noe sånt noe så er du kanskje mer motivert for det du gjør. Ungdommen er ofte sånn at, ja jeg skal gå på høgskole, og være student fordi det er herlig med studentlivet, mye fri og festing, men som voksen så ser du litt annerledes på det. Du vet hva du jobber mot og du jobber mer intenst mot måla” (In:12).

Flere føler seg privilegert som har fått denne muligheten til å ta seg en utdanning i voksen alder:

”Hvis du har et lite ønske inni deg, en flamme som brenner og som du vet at du for en periode ikke kan prioritere, som ikke kan få førsteprioritet, når du da får lov til det så skaper det glede, det øker kunnskapsnivå, jeg føler at jeg får brukt livet mitt til noe som jeg har lyst til i stedet for å kanskje gå med en sånn, jeg fikk aldri gjøre det jeg egentlig ville og det vil jo få ringvirkninger i forhold til nære forhold,

ektefelle, barn, familie at du får lov til å realisere noe du har lyst til. Jeg tror det er ganske vesentlig for å være tilfreds” (In:7).

Denne informanten føler seg privilegert i forhold til et indre ønske. Neste sitat viser at nytteverdien også er viktig: ”Det å få anledning til faktisk å utvikle seg selv og lære, og at du har fått mulighet til å lære et helt nytt fag. Jeg får helt andre jobbmuligheter og andre innfallsvinkler til jobben. Og ikke minst det å få fast jobb da” (In: 16).

To informanter svarer imidlertid at det er lite som beriker dem som voksen student utover det å få en formell utdanning (begge menn). Forklaringen på det var at: ”Det er fordi jeg føler at jeg ikke kan vie meg fullt ut til det. I forhold til studentlivet for eksempel, det har ikke jeg fått med meg noe av. Og det kunne vært artig” (In:13).

Hva vil du si at studiet gjør med deg som person? Informantene mener at studiet gjør at de blir mer reflektert (4), de får en faglig utvikling (5) og en personlig utvikling (5). Økt faglig utvikling ser også ut til å gi en økt følelse av mestring. 6 informanter sier at studiet gir dem økt selvtillit (jf. Grepperød m. fl., 2004) Informantene oppgir at det er tilfredsstillende å gjøre noe de selv har lyst til, de får økt selvfølelse samt mer respekt fra andre.

På spørsmålet om studiets fleksibilitet svarer de fleste informantene at de synes studiet har den fleksibilitet de trenger. Enkelte av informantene mener studiet er for rigid, men at de har akseptert at det må være slik. Få av informantene oppgir at studiet har så lite fleksibilitet at det er vanskelig for dem.

En av informantene trekker frem arbeidsplassen som lite fleksibel og velvillig til hans studier. Han tar studiet på fulltid, i tillegg til en 100 % stilling. ”Tja, i forhold til at jeg er i jobb så har skolen her vært flinke til å tilrettelegge for meg, noe arbeidsgiveren min ikke har gjort” (In:14).

På spørsmål om hva de ville ha gjort hvis de ikke hadde kommet inn på dette studiet svarer 8 av informantene at de ville ha søkt igjen neste år. 2 ville valgt en annen utdanning, 2 ville ha fortsatt med det de gjorde før og 1 ville ha blitt uføretrygdet.

De fleste informantene sier altså at de uansett ville ha tatt en utdanning. De hadde bestemt seg for at dette skulle de gjøre enten de kom inn da de søkte, eller om de hadde måttet vente et år. Noen få ville eventuelt ha tatt tilleggsfag for å komme seg videre.

Få av informantene sier at de ville ha fortsatt å være i den situasjonen de var i før de søkte. Motivasjonen for studier er således høy hos denne informantgruppen.

3.3.2 Familielivets utfordringer for en student

Når man i voksen alder bestemmer seg for å gjøre noe annet med livet sitt enn å fortsette i den daglige dont, så er det noe som ikke bare angår den som tar valget. Familien er en vesentlig del av en persons liv og valget om å studere vil også påvirke livet til de andre. Hvordan stiller familien seg til valget om å ta mer utdanning?

Alle informantene oppgir at familien er veldig positive til deres studier. Mange av informantene sier at de stiller opp 100 %.

S: ”Jeg har en veldig positiv mann som har backet meg veldig opp. Han stiller opp”

I: Hvis din mann hadde vært imot at du tok en utdanning..?

S: ”Da hadde jeg ikke gjort det. Og jeg tror heller ikke at jeg hadde klart det hvis jeg ikke hadde hatt han i forhold til hva jeg mener at unga har krav på, fordi det hadde jeg ikke orket å utsette meg selv for. Da hadde jeg heller latt det være, for ofte så får de fleste det verre, for det koster mer enn det smaker. Jeg hadde ikke klart å ta skippertak i fire år. Hvis man ikke har rammevilkår som gjør at det er gjennomførbart så går det ikke. Ungene har blitt så store, jeg har venta, mor og svigermor som stiller opp. Mannen min gleder seg over at jeg gjør noe jeg har lyst til. Et nettverk som var med på det, for jeg gjør ikke denne jobben alene”(In:7).

Når det gjelder arbeidsinnsatsen i hjemmet svarer flertallet at de har ektefeller som tar i et ekstra tak.

I: ”Vil du si at din mann nå tar mer ansvar for barn og hjem enn hva han har gjort tidligere”?

S: ”Det gjør han nok ja, ubevisst så har han tatt over mye av det, jeg er mye mer slik at jeg ser at her ligger det klær i vaskekjelleren. Jeg lar det ligge litt til. Men da er det borte når jeg skal ta det. Så jeg har vært heldig der, han er flink der. Han har alltid vært huslig slik sett” (In:2).

Selv om mange hovedsakelig selv har tatt valget om videre utdanning i samråd med familien, oppgir flere av informantene at familiemedlemmer som ektefelle eller søsken har vært den sterkeste pådriveren for at de skulle begynne på videre studier. Verbal overbevisning, som støtte og oppmuntring fra disse personene, har ført til deres forventninger om mestring (Jf. Bandura, 1977). At denne verbale overbevisningen kan være avgjørende for å ta valget om en utdanning viser denne informanten tydelig: ”Jeg har to søsken med høyere utdanning, og de mente at jeg har ressurser til mer. Uten søstra mi er jeg ikke sikker på at jeg hadde gjort dette. Hun sa at: du må gjøre det du har lyst til. Hun har absolutt vært motivasjonsfaktoren. Hun var ganske streng og sa at jeg ville klare det” (In 7).

3.3.3 Omgivelsenes dom

Alle informantene i denne undersøkelsen opplever å få mye støtte fra familien i sitt valg om å ta utdanning. Familielivet leves derimot ikke i et vakuum, men i samspill med et videre sosialt nettverk. Omgivelsene rundt, det være seg venner eller kollegaer, er også meningsbærende i forhold til studievalget. Er de like positive som familien? Hvilke tilbakemeldinger får informantene av omgivelsene?

Alle informantene opplever at omgivelsene er positive til at de tar utdanning. Som en av informantene sier: ”Alle synes det er et rasjonelt og godt valg” (In:13). De fleste opplever at det ikke er noen forskjell på kommentarer de får fra kvinner og menn

Noen få sier imidlertid at de opplever mer støtte og ros fra kvinner enn fra menn, og oppgir at kvinner i større grad er opptatt av hvordan de får det til rent praktisk. Flere oppgir at de føler seg mer respektert, dette gjelder spesielt for de kvinnelige informantene.

De 3 informantene (kvinner) som oppgir at de har fått negative bemerkninger fra omgivelsene forteller at disse kommentarene kommer fra andre kvinner. Dette begrunner de selv med misunnelse. De gjør ting som andre skulle ønske at de selv hadde turt.

3.3.4. For og imot en utdannelse

Informantene i denne oppgaven er selv voksne studenter, og i den forbindelse har de også kjennskap til andre voksne som studerer. De ble spurt om å gi noen generelle betraktninger om hvilke faktorer som er medvirkende til at andre voksne velger en utdannelse. Informantene oppga flere grunner. De viktigste årsakene mener de er (i prioritert rekkefølge):

- Omskolering pga sykdom eller skade,
- Ønske om å gjøre noe annet,
- Å oppfylle eget ønske,
- Arbeidsmarkedet og dets krav om utdanning

Informantene ble også spurt om hva de trodde var de viktigste hindringene for voksne med tanke på å utdanne seg. Her ble følgende grunner oppgitt i prioritert rekkefølge:

- Økonomi
- Dårlig selvfølelse/ manglende selvtillit
- Familie (barn)
- Praktiske hindringer som lang avstand mellom hjem og studiested
- Manglende støtte fra partner
- Alder

På spørsmålet om hva som kunne få flere voksne til å ta seg utdannelse var forslagene flere. Den viktigste faktoren var helt klart å kunne få økonomisk støtte. Dette bekreftes av andre undersøkelser om voksne som tar utdanning jf. Skaalvik, Finbak og Ljosland, 2000 og Grepperud, Rønning og Støkken, 2004. Desentralisering av studietilbud og flere valgmuligheter, ikke minst deltidsstudier, anså informantene som en viktig faktor. Praktisk tilrettelegging på studiestedet i forhold til fleksible løsninger, forkurs for realkompetansesøkere med oppdatering på datakunnskaper og prosjektskriving. Bedre tilrettelegging fra arbeidsgiver. Praktisk tilrettelegging i forhold til barn. Bedre markedsføring av studiemuligheter. Markedsføre studiene mer for voksne. Lage brosjyrer med informasjon om hvor stor prosentandelen av voksne studenter er. Ha bilder i

brosjyren som viser voksne studenter i tillegg til de unge. Bedre informasjon om realkompetansereformen, samt flere studieplasser er andre forslag fra informantene.

Ingen av informantene nevnte av seg selv forventninger, motivasjon, prestasjonsmotiv og prestasjonsangst. De hadde derimot mange meninger når disse temaene ble brakt på bane.

3.4 Mål og forventninger til studiet

”Livet blir jo ikke alltid som en har tenkt da, men jeg angrer ikke på noe” (In:9).

I forrige punkt fikk vi et innblikk i hvordan det oppleves å være voksen student. Nå skal vi se på informantenes beveggrunner for valget om å ta en høgskoleutdanning. Sentrale spørsmål er: Hvorfor har de tatt valget om en utdanning nå? Hvilke tanker gjorde de seg før studiet startet? Hvor viktig har muligheten til å komme inn på realkompetanse vært?

3.4.1 Valget om å studere

Hvorfor velger noen voksne å ta seg utdanning, mens andre velger å la være? En ting kan vi anta om de som velger å ta utdanning, og det er at de hører til de handlingsorienterte personene, for som tidligere nevnt kan veien fra en persons motivasjon til handling være lang (jf. Kuhl teori, Rolstad og Rand, 2001).

Hva har disse informantene av tidligere utdanning og yrkespraksis? Hvorfor velger de akkurat sykepleieutdannelsen, som er et krevende yrke både fysisk og psykisk? Av utdanning har 10 en yrkesfaglig utdanning bak seg fra før. 2 av informantene har ikke fullført noen utdanning tidligere (begge menn). 7 av informantene som har en tidligere fagutdanning har den innenfor helsevesenet, ytterligere 4 har praksis fra dette yrket via ekstravakter. 1 informant har praksis fra skole/barnehage som også er et omsorgsyrke. I tillegg har 4 av informantene foreldre som er utdannet innenfor helsevesenet. Den utdannelsen disse informantene har valgt er med andre ord et yrke de har kjennskap til fra tidligere. De fleste av informantene har således valgt et yrke som var kjent for dem.

I: Det at du søkte akkurat sykepleien handler det om at dette yrket var kjent for deg?

S: "Ja det gjør jo det. Jeg visste jo hva jeg gikk til og følte at jeg hadde noe å bidra med da, så ja"(In: 16).

I: "Var det tilfeldig at du valgte sykepleien"?

S: "Egentlig ikke, jeg har jo jobba i helsevesenet i 15 år. Så jeg har mye grunnlag, mye erfaring å gå på der. Så det var det område jeg følte meg mest sikker på.

I: "Så du valgte en utdanning du følte var trygg"?

S: "Ja. Det er vel riktig å si det sann" (In:12).

En informant sier at studiet derimot ikke var mer kjent enn andre yrker, tross for at en stor del av bekjentskapskretsen var sykepleiere.

I: "Kjenner du noen sykepleiere fra før"?

S: "Ja mange".

I: "Så på et vis så er yrket litt kjent for deg da"?

S: "Nei det visste jeg ingenting om før jeg begynte her. Men min svigermor er sykepleier og sikkert en 12-14 av min bekjentskapskrets var sykepleiere før jeg begynte på sykepleierskolen. Både menn og kvinner".

I: "Ut fra det så kjente du kanskje til yrket fra før"?

S: "Nei, vi snakker ikke om det, så det var like ukjent for meg som et hvilket som helst annet yrke. Men jeg hadde jo noen formeninge om hva det var" (In:13).

På spørsmålet om hvorfor de begynte på dette studiet oppgir flere en kombinasjon av å få seg en utdanning og høyere inntekt som begrunnelse.

I: "Hvorfor begynte du på dette studiet"?

S: "Det er hovedsakelig et rasjonelt valg da, så i forhold til inntekt var dette det gunstigste å gjøre".

I: "Så det er primært lønn som.."

S: "Ja lønn, også følte jeg jo at jeg har kapasitet til å ta, for så vidt, en hvilken som helst utdanning, og så hadde jeg ikke mer enn gymnas, så det er ikke så veldig tilfredsstillende. Så det var de to tingene der".

I: "Så det var både et rasjonelt valg i forhold til høyere inntekt, men det var også et ønske om å få en utdanning"?

S: "Ja i hvert fall å ha noe, for jeg har ikke fritt valg lenger, med stor familie så er jeg ikke så veldig fleksibel lenger. Jeg kunne nok ha tenkt meg å velge andre ting, men jeg måtte velge i forhold til det som var overkommelig når det gjelder kjøreavstand. Så da følte jeg at sykepleie er veldig fleksibelt, du kan jobbe i vanlig stilling, du kan jobbe i deltidstilling, du kan jobbe vikariater, du kan jobbe løse

vakter. Også er det forholdsvis enkelt å komme inn i arbeidsmarkedet, og du kan jobbe hvor som helst. Det fins ikke noe annet yrke som er så fleksibelt både når det gjelder arbeidsform og arbeidstid.” (In:13).

I: ”Hva var hovedårsaken til at du ønsket å videreutdanne deg nå”?

S: ”Det var for å gå videre, for som hjelpepleier så stagnerer du, det spilte ingen rolle hvor mange kurs eller ting og tang du var med på, så sto du stand by uansett, og jeg er såpass nysgjerrig så jeg ville litt videre og fant ut at her må jeg gjør noe for å få nesa mi opp i andre ting, så det var nok hovedgrunnen.

I: ”Vil du da si at du har søkt for din egen indre lyst”?

S: ”Ja begge deler, en lyst til å få lære mer, få mer teori på den praksisen som jeg har i fra før, og det å få gå skole. Realisere seg selv, er det ikke det dem sier da? Det er mange som sier at du lærer mye saktere som voksen, det er bare tull det vet du. Du blir jo ikke dummere jo eldre du blir”. (In:2).

Alle informantene oppgir mer respekt, ønske om å bli hørt, være med å bestemme samt større valgmuligheter som viktige grunner til deres valg om mer utdanning. I følge selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1996) er behov for kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse grunnleggende psykologiske behov hos mennesket og samsvarer med hva informantene selv sier om sine behov og beveggrunner for videre studier.

I: Hvorfor begynte du på dette studiet?

S: ”Jeg får mer ansvar, man blir betrodd til større oppgaver som ikke en hjelpepleier blir, man blir mer hørt, man blir lyttet til, man blir mer respektert. Og det var kanskje også en årsak til at jeg ville ha mer kunnskap for å påvirke mer i jobben min, for kunnskap gir ”makt”. Det gir en endring i livet når man tar en høgskoleutdanning du får noe med deg gratis som folk lytter til og som man får en respons på” (In:11).

De fremhevet også at som sykepleier så hadde de store valgmuligheter i forhold til hva de ville arbeide med, både i forhold til stillingsprosent og type arbeidsoppgaver. Flere tok frem muligheten til å spesialisere seg som et stort pluss for denne studieretningen. Videreutdanning innenfor organisasjon og ledelse, psykiatri og anestesi/operasjon ble trekt frem som attraktivt i forhold til å få en mindre fysisk krevende stilling. Samtidig er det grunn til å tro at hvis manglende respekt har vært en vesentlig årsak til utbrentheten vil dette også til en viss grad være stillinger som vil gi den statusen som de har savnet. De

fleste informantene uttrykker at de har et stort ønske og behov for mer kunnskap om den jobben de utfører. Dette kan også være et uttrykk for å ville bli hørt og bli tatt på alvor.

Hovedgrunnen til valget om utdanning kan som vi har sett deles inn i to hovedårsaker. Et nytteperspektiv i forhold til bedre arbeidsmuligheter, og et selvrealiseringsønske i forhold til å få seg en utdanning eller som noen sa, å få oppfylt en drøm de har hatt.

3.4.2 Tankene før studiestart

Hvor lenge har informantene tenkt på å ta mer utdanning? Ut fra undersøkelsen viser det seg at 8 av informantene oppgir at de hadde tenkt på mer utdanning i flere år før de bestemte seg. 4 av informantene oppgir at de ikke hadde tenkt på det i så lang tid, fra et halvt til to år.

Hva gledet informantene seg mest til før studiestart? Informantene oppgir at de gledet seg mest til å få lære mer, få mer kunnskap, nye utfordringer og å få bruke tid på seg selv. ”Nå er det endelig min tur” som en av informantene sier.

I forbindelse med hvilke mål informantene hadde når de startet utdannelsen, oppgir 9 av informantene at det største målet før de startet var å skulle fullføre studiet. 1 oppgir at det å lære mye nytt var hovedmålet, og 2 informanter hadde som mål å ta et år om gangen

Hva var det som bekymret informantene mest før studiestart? Flere av informantene (7) oppgir at de var mest bekymret for å ikke klare det på grunn av stort tidspress og helse (barn og egen), eller at de skulle stryke på eksamener. 3 informanter var bekymret for hvordan dette skulle gå i forhold til økonomi. Ellers ble faktorer som syke barn og forlengelse av studie, bo på hybel borte fra familien (1) samt egen alder (1) nevnt som bekymringsfullt.

I: ”Hva var du mest engstelig for før du startet på utdannelsen? Du har skrevet alderen, at du var for gammel. Visste du hvor mange voksne det var som tok utdanning når du startet”?

S: ”Nei”.

I: ”Trodde du at du var den eneste”?

S: ”Nei, jeg trodde ikke at jeg var den eneste, men jeg trodde at jeg var en av de få. Vi var vel av hele kullet på nesten 200, så var vel halvparten over 30 år tror jeg. Hadde du visst det så hadde du følt deg mer i et fellesskap fra den dagen du begynte” (In:12).

Hva så informantene som de største hindringene i forhold til det å studere? Her oppgis det flere ting. 2 informanter hadde ingen faktorer som de så på som hindringer. 1 informant så sin ektefelles jobb som den største hindringen, og hun var også forberedt på kanskje å måtte avbryte studiet av den grunn.

1 informant så sin egen jobb som den største hindringen. 1 informant så på datateknologien som det vanskeligste. 2 informantene oppgir at den største hindringen var redselen for at det skulle gå på bekostning av barna og deres rett til oppfølging.

”Den viktigste hindringen har vært barn og økonomi. Jeg ville ikke at barna skulle være en salderingspost for at jeg skulle realisere noe jeg egentlig burde ha gjort for lenge siden” (In:7).

2 informanter var bekymret for sin egen evne til å være strukturert nok til å klare studiet i forhold til alle andre oppgaver som skulle gjøres. 3 informanter så sin egen eksamensangst som den største hindringen for å klare studiet.

Informantene som er på medisinsk attføring på grunn av ulike helseproblemer (4), var før studiestart i en livssituasjon hvor de kunne ha fått en fremtid som uføretrygdet. Hva var det som gjorde at de valgte å studere? Hovedsakelig har de i samarbeid med en eller flere av; lege, sosionom, trygdekontor og aetat kommet til at de skulle prøve seg på en videre utdanning.

I: ”Hvis du ikke hadde kommet inn på dette studiet her, hadde du blitt uføretrygdet?”

S: ”De spurte meg der på instituttet, vil du bli uføretrygdet? Nei, jeg svarte at nei, hvis det er en mulighet for meg å gå noe videregående så har jeg lyst til å prøve på skole, og da lurte de på yrkesvalg slik samtidig, og da som jeg sa, at slik jobbmessig der jeg bor, så ja, jeg har likt yrket mitt i alle år, ja, jeg har gjort det, så da hvis jeg har mulighet kunne jeg tenke meg å ta videregående og så prøve på sykepleien” (In:3).

Ser vi på selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1996) og deres inndeling av ulike motivasjonstyper, kan motivasjon for studiet, blant de informantene som er på medisinsk attføring, derfor defineres inn i motivasjonstypen introjeksjons regulering. Det er således en ytre motivert handling hvor belønningen vil være å kunne fortsette i arbeidslivet fremfor å bli uføretrygdet. Bestemmelsen om videre studier kan man således si ikke var fullt ut selvbestemt i utgangspunktet, men motivasjonen for studiet nå, var klart preget av en integrert regulering hos disse informantene. Resten av informantene fordeler de seg mellom motivasjonstypene integrert regulering, og de indre motiverte. Forskjellen på disse to motivasjonsgruppene er at informantene i den ene gruppen er mer nytteorienterte og tenker jobbmuligheter, og de i den andre gruppen tar studiet ut fra et indre behov for selvrealisering.

3.4.3 Realkompetanse eller studiekompetanse

Som tidligere nevnt har 5 av informantene søkt på studiet utifra studiekompetanse, mens 7 av informantene har søkt på realkompetansegrunnlag. Hvor viktig har det vært for dem som har søkt på realkompetansegrunnlag at de har hatt denne muligheten? Har det vært avgjørende for deres valg om videre studier?

Informantene som hadde kommet inn på realkompetanse ble spurt om det hadde vært aktuelt for dem å ta studiekompetanse hvis denne muligheten ikke hadde eksistert. Informantene svarte:

S: ”Nei, det hadde vel ikke vært det nå tror jeg. Jeg trengte ikke å vurdere det så det er vanskelig å si”(In:14).

”Så åpna de for realkompetansen og da skjønnte jeg at nei, nå må jeg bare gjøre noe så jeg får en formell utdannelse og litt andre jobbmuligheter ” (In:16).

”Jeg orket ikke tanken på å ta gymnaset. Så når realkompetansen kom tenkte jeg at nå har du muligheten.” (In 5)

”Det å begynne på noe artiumsfag nå det så jeg tungt på. Jeg begynte når jeg var yngre å skulle få kompetanse men så kom det unger og familie så da ble det bare med ett år.”
(In:9)

Som disse sitatene viser har muligheten til å komme inn på høyere studier på grunnlag av realkompetansevurdering vært av avgjørende betydning for at flere av informantene nå tar seg videre utdanning. De 2 informantene som tok studiekompetansen rett før dette studiet de nå tar, oppga to forskjellige årsaker. Den ene informanten kom ikke inn på realkompetansegrunnlag fordi hun ikke hadde 5 års relevant praksis, den andre informanten tok studiekompetanse for å bli faglig tryggere på seg selv. De 5 informantene som hadde studiekompetanse hadde tatt dette for mange år siden.

Over halvparten av informantene har altså søkt på studiet på bakgrunn av realkompetanse. Har dette noe å si for deres opplevelse av studiesituasjonen? Vil studenter med realkompetansegrunnlag oppleve spesielle utfordringer som de med studiekompetanse ikke opplever? Flere av de informantene som har søkt på realkompetanse snakker spesielt om det å skrive prosjektoppgaver som et problemområde. Følgende sitater viser dette:

”Oppgaveskrivingen har vært det som har vært vanskeligst. Det har vi hatt veldig lite av, og føler at jeg ikke kan det. Hadde jeg hatt artium så hadde jeg kunnet det fra begynnelsen av. Det burde kanskje ha vært et forkurs basert på å lære å skrive oppgaver?” (In: 16).

I: ”Du sa at oppgaver var det verste du visste”.

S: ”Å skrive sånne store oppgaver ja. For kravet til akademisk oppsetting er så strengt at det får meg til å dra ned rullgardina med en gang. Forstår liksom ikke hvorfor det skal være sånn og sånn og sånn. Med det forstår man jo etter hvert som man begynner å bygge opp ei oppgave men akkurat det å komme i gang, det er helt.. Jeg husker første oppgava jeg skrev her, det var det første året, i første praksisperioden, og da skrev jeg oppgava slik som jeg mente jeg skulle skrive den, og når læreren hadde sett på den så holdt han på å le seg i hjel så fikk jeg beskjed om at den var kjemisk fri for akademisk oppsett, men innholdet var bra (ler)”

I: ”Men det sier kanskje noe om at høyskolen sitter inne med forventninger om at man har en kunnskap som man ikke har”?

S: ”Ja, det er akkurat det”.

I: ”Tror du det er en følge av realkompetansen”?

S: ”Ja, absolutt. Ordet prosjekt var i grunn et fremmedord det når vi begynte her. Og prosjektoppgave hva er det? Problemstilling, hva er det? Og ikke minst det i drøftingsdelen i oppgaver, sitte og drøfte med seg selv, jeg synes det hørtes for

dumt ut, men altså, du drøfter jo egentlig alt, alt du hører, alt du ser, alt du mener, du drøfter det jo, men du har aldri satt det ned på papiret før. Det er det som er så vanskelig å få til” (In:12).

I: ”Det er 15 år siden du gikk ut av skolen sist. Hvordan opplever du de kravene som høgskolen setter til deg i forhold til f. eks det å skrive ei prosjektoppgave”?

S: ”Nå begynte jeg med blanke ark så jeg hadde ikke noen forventninger om hvordan det ville bli, men jeg har slitt mye med oppgaveskriving da. Nå begynner det å komme på plass da, men i begynnelsen var det jo vanskelig. Det var jo helt ukjent da, alle begrepene om problemstilling og slikt. Den første store oppgava vi fikk, da hadde vi vel gått her en 3-4 mnd så det var jo helt.., jeg forsto jo ingenting vet du, så da slet jeg veldig, det gikk jo bra da, men jeg slet. Det er vel sånn at skolen tar det som en selvfølge at sånt er på plass når du begynner da på en høgskole” (In:9).

Flertallet av realkompetansesøkerne opplever, som vi ser av disse sitatene, at de stiller med et ”handikap” i forhold til studentene som har studiekompetanse fra før, og at dette i stor grad handler om oppgaveskriving og det å formulere seg skriftlig. Her ligger det mange frustrasjoner som ved enkle grep kunne gjort studiehverdagen til realkompetansesøkeren lettere. Flere informanter etterlyser et lite forkurs hvor de kan få oppdatert seg i forhold til de studentene som søker på ordinert grunnlag. Det kan være et sommerkurs før skolen starter som følgende informanter sier:

”Det burde faktisk ha vært sånn at når du kommer inn på realkompetanse så burde du ha hatt et , ja, kanskje bare noen måneder med forberedende, der man gikk igjennom det mest akademiske, for det er jo grunnleggende for ei høgskole, det er jo akademien som ligger under, så man burde hatt litt forberedende undervisning før man begynte på selve studiet. Det hadde holdt med ei uke til fjorten dager i auditoriet der du hadde fått forklart det grunnleggende. Da hadde du skjönt mye mer fra begynnelsen.” (In:12).

3.4.4 Fremtiden

Informantene gjorde seg mange tanker før de startet på studiet og de fleste var bekymret for om de ville klare det. Hva sier de nå når de nærmer seg studieslutt? Tror de at de kommer til å fullføre studiet?

Alle informantene er sikre på at de kommer til å fullføre studiet. På spørsmål om hva som ville hindre dem i å fullføre studiet er det kun to ting som blir oppgitt som mulig grunn. Det er sykdom/ dødsfall hos dem selv eller familien, og at de stryker på medikamenttesten. Dette spørsmålet ville muligens ha fått noen andre svar hvis informantene hadde gått det første året på skolen. De fleste informantene her går imidlertid på siste året, og de andre er over halvveis i studiet. Det at mestringsmotivasjonen øker jo nærmere man kommer målet (Gjesme 1996) kan synes å stemme ut fra svarene disse informantene gir.

Har dette studiet gitt informantene lyst til å studere mer? Mange av informantene oppgir at dette studiet har gitt dem lyst til å studere mer, men at det nok blir noen år til. Bare 1 av informantene oppgir at studiet ikke har gitt lyst til å studere mer. 2 informanter er usikre. Flere forteller at familien, nå når de snart er ferdige med studiet, lengter etter å komme tilbake i "normale" forhold igjen.

"Han begynner å lengte etter at jeg skal bli ferdig og tjene som vanlig og være.. du går jo hjemme og er egentlig ikke hjemme. Det er noe helt annet å studere enn å jobbe, for når du jobber så begynner du på jobb kl. 7 og er ferdig kl 3 og da er du ferdig. Nå kan du sitte på forelesning kl 9 og ferdig kl 11. Men jeg er jo ikke ferdig, det surrer jo hele døgnet, til neste dag igjen og da begynner det på igjen og du jobber jo kanskje hele natta også" (In:2).

De fleste som kunne tenke seg enda mer utdannelse sier at nå er det familien som vil bli prioritert først, slik at videre studier må vente litt til.

Informantene ble spurt om de trodde at deres forhold til venner, familie eller kollegaer kommer til å forandre seg når de er ferdig med utdannelsen. 3 av informantene oppgir da at de ikke tror at deres forhold til omgivelsene kommer til å forandre seg. Resten av informantene sier ja, og oppgir at de tror omgivelsene vil se på dem med mer respekt.

I: "Tror du omgivelsene vil se på deg på en annen måte etter dette studiet. Du har skrevet: Ja det tror jeg, fordi da har det blitt noe av meg. Jeg vil være en profesjonell person Hvordan tenker du"?

S: "I stedet for å gå rundt å være en sann ufaglært dritt som aldri har lært noen ting så har jeg noe å slå i bordet med".

I: "Opplever du at du får mer respekt nå"?

S: "Ja. Så absolutt".

I: "Hva vil du si at studiet har gjort med deg som person"?

S: ”Jeg har fått mer selvrespekt og mer tro på meg selv. At jeg vet at jeg kan stå for det jeg har lært og det jeg kan. Jeg kan slå neven i bordet og si at jammen det er sånn og sånn for det vet jeg”.

I: ”Hvordan opplever du at andre ser på deg nå mot det de gjorde før”?

S: ”Med mye større respekt for at jeg har gjennomført det jeg har gjort, selv om det har vært tøft! (In:12).

Her var det en klar forskjell mellom kvinner og menn. De kvinnelige informantene var mer tilbøyelig til å si at deres forhold til omgivelsen ville forandre seg, enn hva de mannlige informantene oppga.

3.4.5. Kjønnforskjeller

I forhold til at den typiske realkompetansesøkeren er en kvinne over 30 år (jf. Innledningen) så var det interessant å spørre informantene om de trodde det var noen kjønnforskjeller i forhold til motiver, hindringer og det å ha barn.

På spørsmålet om de trodde kvinner og menn har de samme hindringene mot å ta utdanning svarte halvparten av informantene ja, og halvparten nei. De som svarte nei på spørsmålet mente enten at terskelen er høyere for kvinner enn for menn fordi kvinner har ansvar for barn og hjem, eller at menn var mer bekymret for hvordan de skulle klare dette økonomisk.

På spørsmålet om de trodde det var forskjell på kvinner og menns motiver for å ta utdanning var informantene klart enig i det. Bare 2 informanter svarte nei på dette spørsmålet. 8 informanter oppgir at de tror det er forskjell på kvinner og menns motiver for å ta en utdanning, og at kvinner i større grad tar utdanning fordi de har lyst, mens menn i større grad gjør det fordi de tenker økonomi. I informant svarte vet ikke og 1 informant svarte kanskje.

De fleste informantene mener det er lettere å ta en utdanning hvis man ikke har barn, men alderen på barna har mye å bety. Bare 2 informanter svarer at de ikke tror det gjør noen forskjell hvorvidt man har barn eller ikke.

På spørsmålet om det gjør noen forskjell om en har fast jobb eller ikke så svarer halvparten av informantene at det ikke spiller noen rolle om en har fast jobb eller ikke. Den andre halvparten av informantene oppgir at det har betydning om en har fast jobb eller ikke. Her er det flere kvinner enn menn som mener at det ikke spiller noen rolle hvorvidt en har fast jobb eller ikke. Flesteparten av informantene oppgir at de tror det betyr noe om en kan få jobb der en bor i forhold til å skulle velge en utdanning.

3.5. Betydningen av tidligere erfaringer og forventninger

”Livet er litt sånn, det er tilfeldigheter som styrer litt, og så kan jo det bli ganske bra” (In:10).

Som vi har sett er det en utfordring å være voksen student. Det er mange roller som skal fylles og hverdagen blir forandret for en hel familie. Å velge å studere som voksen medfører konsekvenser for flere. Hvorfor tok ikke informantene mer utdanning tidligere? Hva/hvem er det som har motivert dem til å ta utdanning nå? Er det en indre lyst eller et ytre mål som motiverer for studiet? Hvor viktig er karakterene? Hvor stort er behovet for å prestere kontra angsten for å mislykkes?

3.6.1 Tilbakeblikk

For å få en dypere forståelse av hvorfor informantene ikke tok seg mer utdanning tidligere, og hva det er som motiverer dem nå, så ser jeg det som vesentlig å trekke noen tråder bakover til informantenes tidligere skolegang.

3.5.2 Tidligere skolegang

Hvilken type skoleelev var disse informantene når de gikk på ungdomskolen? 10 av 12 informanter beskriver seg selv som middels flinke elever. 1 sier at innsatsen var god, 1 av informantene beskriver seg selv som en pliktoppfyllende, flink elev. Flere av informantene oppgir at de var late på ungdomsskolen. De beskriver seg som skoleelever som ligger midt på treet i forhold til innsats og karakterer

”Jeg kunne nok prestert mye bedre, litt undergyter kanskje, motivasjonen var laber. Ikke av de mest iherdige elevene akkurat” (In:14).

”Jeg visst aldri hva jeg skulle bli, hadde aldri noe jeg skulle forsvare, det var mer sånn skjebnen, planlegger etter som jeg driver, mer på impuls” (In:7)

”Jeg synes det var kjedelig på ungdomsskolen, jeg lå vel slik midt på treet. Motivasjonen var jo ikke akkurat på topp” (In:9)

Informantene ble videre spurt om de bevisst hadde valgt bort videre skolegang i forhold til noe annet. Til det svarte de fleste av informantene at de ikke bevisst valgte bort videre utdanning tidligere. De hadde tatt seg en yrkesfaglig utdanning og ønsket å jobbe med det. Noen av informantene oppgir at de fikk barn tidlig, og at det av den grunn ikke var aktuelt med mer utdanning. De 5 som oppgir barn som årsak til at de ikke tok mer utdanning svarte at de bevisst hadde valgt det bort til fordel for barna.

3.5.3 Foreldres forventninger til yrkesvalg

Informantene ble også spurt om hvilken utdanning og hvilket yrke foreldrene deres har. 2 informanter har foreldre hvor begge foreldrene er uten utdanning utover obligatorisk grunnskole. 5 har foreldre hvor begge foreldrene har yrkesutdanning. 3 har foreldre hvor en av foreldrene har yrkesutdanning og den andre en høyskoleutdanning. 1 har foreldre hvor begge har en høyskoleutdanning, mens 1 har foreldre hvor begge har universitetsutdanning.

Alle informantene ble under intervjuet spurt om deres foreldre hadde forventninger til hva de skulle gjøre videre etter fullført grunnskole. Flere sa at de opplevde valget om videre utdanning som helt og holdent deres eget valg uten noe press eller forventninger fra foreldrene.

I: Opplevde du at dine foreldre hadde forventninger til deg om videre skolegang etter ungdomsskolen?

S: "Nei".

I: Ingen?

S: "Nei vi fikk bestemme helt selv ja, hva vi hadde lyst til" (In:).

I forhold til dine foreldre, når du skulle søke deg videre på skole etter ungdomsskolen, hadde de noen forventninger til deg?

"Nei"

Ingen?

"Fikk bestemme helt sjøl hva vi hadde lyst til, jeg følte ikke at det var noe press på meg" (In:9)

I: "Hadde dine foreldre store forventninger til deg når du var ung og skulle videre"?

S: "Nei. De har aldri lagt noe press på meg på noen som helst måte når det gjelder, jeg kan ikke huske noe av det. Mine foreldre har ikke noe høy utdanning fra før, men min far ble arbeidsledig på 70 tallet så da tok han etterutdanning, en høyskoleutdanning. Men vi kommer ikke fra noen bakgrunn som legger opp til høye skoleprestasjoner for så vidt". (In:13)

Et par sa at foreldrene nok hadde hatt forventninger, men at de ikke hadde vist det så godt.

"Det hadde de nok men det var ikke så uttalt, det var mer, det har jeg vel tenkt mer på etterpå, at det hadde vært enklere syns jeg, hvis dem hadde vært mer åpen om det, men dem ville ikke, så det lå bare under der på en måte, jeg tror kanskje likeså godt at dem bare tok det som en selvfølge, at de ikke trodde at det kanskje var en ting vi måtte snakke grundig igjennom, jeg vet ikke, jeg har ikke tatt opp det med dem nå i ettertid heller, men det er vel lett å tenke sånn etterpå at du gjerne skulle hatt mer dytt, du skulle gjerne hatt mer, og i den perioden der så er det neimen ikke enkelt å være foreldre heller, for du er ganske skråsikker altså på hva som er det riktige" (In:10).

To informanter sier eksplisitt at foreldrenes manglende forventninger til dem den gangen er noe de senere har reflektert over og som de relaterer til sine egne barn.

"Jeg tror egentlig ikke at de forventet noe veldig, heller snarere tvert i mot at kanskje litt lite forventninger, og kanskje vi fikk lov til å velge litt for mye sjøl, at det var litt for mye opp til oss, sånn jeg tenker om den oppdragelsen i dag da, så jeg tenker litt annerledes om det for mine egne unger" (In:16).

S: "Det er der jeg tror det ligger litt egentlig, for vi er tre litt tette unger og søstra mi, hu eldste, hu gikk liksom for å være den som var skoleflink ikke sant, også var det jeg som hadde den omsorgrolla pluss at jeg var litt sånn urolig og veldig godt humør egentlig, og kanskje litt ukonsentrert. Og så har vi lillebroren min som var sånn skikkelig rabagast. Så jeg tror egentlig det hadde med.., for søstra mi hu skulle gå gymnaset og jeg liksom, nei det visste dem ikke helt, kanskje jeg skulle søke husmorskolen eller, i hvert fall ikke ta artium liksom, for det trodde dem ikke passa for meg. Og det er vel på en måte noe jeg har fått innprente, at nei vel, det passer sikkert ikke for meg, men det tror jeg faktisk at det hadde gjort, egentlig. Jeg hadde jo karakterer til å komme inn, men jeg følte at den løypa var litt lagt altså, jeg gjorde egentlig det"

I: "Tenker du bevisst på det med forventninger i forhold til dine egne barn som følge av dette"?

S: "Ja, det har jeg vært veldig bevisst på, for dem er jo sånn som tar ting veldig lett, så jeg tenker på det, men samtidig er jeg litt redd for å ha for høye ambisjoner også da" (In: 5).

Disse to informantene sa også at de sannsynligvis ville tatt mer utdanning tidligere hvis det hadde vært klare forventninger fra foreldrene om at de skulle det. En informant skilte seg ut ved å fortelle at hjemme hos dem var normen at alle skulle ta artium, men i opposisjon til sine foreldre valgte hun noe annet. "Jeg var nok også litt i opposisjon mot foreldrene mine og broren min, og jeg vil påstå at det var derfor jeg ikke valgte gymnaset den gangen fordi det var liksom skikk og bruk i hjemmet vårt at vi tok gymnaset og da skulle ikke jeg det. Det tror jeg nok at jeg kanskje kan tilstå nå, så jeg valgte litt annerledes" (In:7).

Hennes søsken har derimot i dag høy utdanning og gode jobber. Slik sett ser det ut til at det er en kobling mellom hvilke forventninger foreldrene har og de valg ungdom gjør. Samtidig kan det tolkes dit hen at forventningene ikke må være for lave, men heller ikke for store. Her kommer barns personlighet inn, noen barn vil føle forventningspresset tidligere enn andre og vil derav føle det som noe negativt, presset kan bli for stort. Andre trenger å bli presset hardere for å yte noe. Noen av informantene trekker frem at det nok er en stor forskjell på å være ungdom i dag kontra for 20-30 år siden. I dag har ungdom større krav til prestasjoner i forhold til karakterer og det å komme seg inn på videre skoler. Det sier også en av informantene om sin ungdom i forhold til det å være ung i dag: "Tror kanskje det er større bevisstgjøring nå for det er mye vanskeligere, det er mye større konkurranse enn det var og derfor krever det at du begynner å tenke tidligere, og i hvert fall når du hører på nyheter, ungdom som intervjues, så er det liksom sånn, jeg vet at jeg

må allerede her på ungdomsskolen, ta et skikkelig krafttak, men på den tiden der så sklei du bare igjennom” (In:10).

3.5.4 Prestasjonsmotivet

Hvilken faktor hadde størst betydning for at informantene valgte å ta en utdanning nå? Hva eller hvem har påvirket dem mest? Og hvordan er motivasjonen for studiene i dag kontra tidligere skolegang? Tar de utdanning nå fordi de har lyst, eller fordi de må, eller er det en kombinasjon av indre og ytre motivasjon?

3.6 *Motivasjon for studiet*

I forhold til hva eller hvem som har påvirket dem mest til å ta en utdanning nå oppgir de fleste av informantene sitt eget ønske om en utdanning som den viktigste grunnen til at de studerer nå. 3 av informantene oppgir sin ektefelle, og eller søsken, som en viktig pådriver for å ta steget til videre utdanning. 2 informanter oppgir arbeidssituasjon og økonomi som hovedårsak, mens 1 fremholder muligheten til å studere ut fra realkompetanse som den viktigste årsaken til videre studier.

I forhold til hva som er deres viktigste motivasjon for å ta denne utdannelsen oppgir mange av informantene at det er å få seg en utdanning som vil gi dem bedre arbeidsmuligheter. Faktorer som å bli i stand til å gjøre en bedre jobb er viktig for noen, mens enkelte har en klar motivasjonsfaktor i det å bli mer sett, hørt og respektert i jobben. Større utfordringer og å få realisert seg selv er også nevnt som motivasjonsfaktorer for denne utdannelsen.

Sett i lys av hvordan informantene opplevde det å gå på ungdomsskolen, sier nesten alle informantene at de har et mye mer positivt forhold til det å studere nå, og de oppgir at de er mye mer motivert. Enkelte forteller at de ”suger” til seg kunnskap og de føler seg privilegert som får denne muligheten nå. Holdningen til å lære er helt klart en annen enn den de hadde i yngre år. En informant sier derimot følgende:

”Føler ikke at jeg har større motivasjon for studiet nå enn tidligere. Jeg har gjort mange ting her i livet bare på ren vilje. Dette er nok en av de tingene der. Jeg tror sikkert det er en god del som føler at når de tar en utdanning som voksen så er de veldig mye mer motivert, for da vet de virkelig hvor de vil hen. Mens jeg føler at det har blitt klarere og klarere for meg at jeg vil i en annen retning faktisk, enn hva jeg holder på med. Men sånn sett føler jeg at studiet har vært veldig klargjørende. For jeg tror ikke jeg hadde kommet til en sånn konklusjon, i hvert fall ikke like hurtig, hvis jeg hadde fortsatt i samme jobb. Sånn sett har det gjort det mulig for meg å se hvor jeg egentlig ønsker meg hen” (In:13).

Dette sitatet viser hvor viktig det er å ha et klart mål å jobbe mot. Denne informanten fortalte at han tidligere hadde hatt et klart mål i livet om hva han egentlig ønsket å jobbe med. Spesielle omstendigheter gjorde at han i en periode mistet dette målet, og at han begynte på dette studiet ut fra praktiske årsaker. I løpet av studiet har han funnet tilbake til sitt opprinnelige mål.

I forbindelse med veiledning i forhold til oppgaver så forventer 7 av informantene å få konstruktiv kritikk. De vil høre hva som er bra, men også hva de bør forandre på for at oppgaven skal bli bedre. 4 informanter vektlegger det å få støtte og positive tilbakemeldinger fra veileder. De vil gjerne høre at de er flinke fordi de selv føler at de gjør en god jobb.

Informantene ble spurt om det var viktig for dem å få gode karakterer. 4 informanter sier ja til dette, i den forstand at de får karakterer som tilsier at de har gjort så godt de kan. 4 sier at de helst vil ha gode karakterer, men at det ikke er karakterene som betyr mest for å bli en dyktig sykepleier. 4 personer sier at karakterene ikke er viktige i det hele tatt. I forhold til de karakterene de oppnår på prøver og oppgaver så setter de aller fleste dette i sammenheng med sin egen innsats. Enkelte forteller imidlertid at karakterene er avhengig av situasjoner utenfor dem selv, som hjemmesituasjon, syke barn og egen helse. Studiene blir av de fleste nedprioritert i forhold til familielivet.

”For at alt skal fungere kan jeg ikke tenke bare studier, jeg må fordele ressursene. Tidligere var karakterene resultatet av min arbeidsinnsats, det kan jeg ikke si nå. Nå er det andre faktorer som har innvirkning. Så når jeg ser på karakterene mine nå så kan jeg si at der hadde sønnen min oppkastsjau, der hadde vi strømbrydd i 14

dager, altså det er andre faktorer som vil gjøre at det får sprik. Det handler om prioritering” (In:7).

Ut fra dette sitatet kan vi se at informanten årsaksattribuerer sine prestasjoner ut fra to ulike årsaksforklaringer, egne krefter og krefter i omgivelsene (jf Heider).

3.6.1 Motivorientering

I kapittel 2 så vi at vi kan dele menneskers prestasjonsorientering inn i fire ulike grupper. Disse gruppene er delt inn i hvilket behov man har for å prestere (M_s) og i hvilken grad man har angst for å mislykkes (M_f). Disse to motivene virker i større eller mindre grad i alle mennesker. Er informantene jevnt fordelt på alle de fire hovedgruppene, eller er det en opphopning av informanter i en eller flere av gruppene, og i så fall, hva skyldes dette?

Kombinasjonen høy M_s og lav M_f , som innebærer et stort behov for å prestere og liten prestasjonsangst, samt kombinasjonen lav M_s og høy M_f , lite prestasjonsbehov og høy prestasjonsangst, er de to gruppene som ser ut til å være lite representert blant denne oppgavens informanter. Informantene her kan grovt deles inn i gruppene høy M_s og høy M_f , som tilsier stort prestasjonsbehov, men også mye prestasjonsangst, samt gruppen lav M_s og lav M_f , som kjennetegnes av å være lite prestasjonsorientert, men de har samtidig lite prestasjonsangst.

Jeg vil trekke frem noen sitater som viser hva informantene selv sier om sin prestasjonsorientering og prestasjonsangst;

I: ”Beskriv deg selv i forhold til prestasjoner? Er du prestasjonsorientert”?

S: ”Det er både og. Da jeg begynte ønsket jeg gjerne å få gode karakterer, men nå på slutten så føler jeg at bare jeg står så er det greit nok, så det er ikke så viktig for meg nå”.

I: ”Hva kommer det av, for da har du på en måte senket kravene til deg selv”?

S: ”Ja det vet jeg ikke, men sann på slutten av tre år så er jeg for så vidt sliten av å ha en eksamen eller en oppgave hengende over meg hele tiden og så jeg føler at bare jeg blir ferdig”

I: ”Så utholdenheten din dabber av”?

S: ”Ja det ligger heller på det nivået der for jeg vet jo at jeg er god nok for en god karakter så hvis jeg får en C eller noe sånt så føler jeg at jeg kunne jo ha fått en B

eller en A hvis jeg hadde villet det, men som sagt det er ikke så viktig for meg for jeg ser de praktiske begrensningene. Så jeg trenger ikke å vise meg”(In:13)

I: ”Hvordan vil du beskrive deg i forhold til prestasjonsangst”?

S: ”Nei den har jeg ikke”.

I: ”Finns ikke”?

S: ”Nei jeg har ikke noe prestasjonsangst. Og jeg går ikke inn i en eksamen eller en oppgave eller leverer noe uten at jeg er sikker på at dette er bra nok. Så jeg har ikke noe angst i forhold til dette, men det er klart at rett før en eksamen så er jeg jo mer anstrengt enn ellers så jeg kjenner jo på et press, men jeg har ikke noe prestasjonsangst”(In:13).

I forhold til hva denne informanten sier om seg selv, så kan vi muligens si at motivorienteringen heller mot lav Ms/lav Mf.

I: ”Hvis du skal beskrive deg selv, vil du da si at du har et høyt behov for å prestere”?

S: ”Nei, det har jeg aldri hatt, det er det jeg skulle ønske at jeg hadde hatt. Jeg har tenkt mange ganger som voksen, jeg har vært innom de fleste idrettsgrener og samme hva jeg startet med så fikk jeg høre at, jammen det har du talent i, eller anlegg, du har fysikk, du er sterk, og jeg husker at med en gang det ble stilt et krav, så gikk det noen måneder, så slutta jeg, da ble det kjedelig, da måtte jeg begynne med noe nytt, for med en gang noen sa at jeg kunne gjør noe utav det, så uff nei det orket jeg ikke. Dette her skal bare være gøy, bare sosialt og artig, og sånn tror jeg alt har vært og det gjelder den jobben jeg har hatt også, hvis jeg følte at det begynte å bli litt for krevende så trakk jeg meg gjerne og det har jeg alltid gjort. Det går nok på personlighet, jeg har aldri likt å eksponere meg, jeg snakker som en foss og jeg kan godt snakke i mindre fora, jeg har problemer med å holde munn, men hvis du skal legge frem noen ting eller hvis du skal være med på rollespill, aldri i verden altså. Jeg hadde det bra der jeg var, jeg ønsket ikke noe mer og det tror jeg nok kjennetegner meg, så jeg er ikke sånn prestasjonsorientert, nei” (In:10).

I: ”I forhold til prestasjonsangst, hvordan vil du plassere deg der”?

S: ”Nei angst, det har jeg heller ikke, så det er da godt. Det tror jeg nok går på den ballasten jeg har fra barndom og oppover, jeg har alltid hatt en indre tro på at hvis jeg hadde hatt den ”driven” så er det ikke sånn at jeg mangler evner eller, jeg har en viss selvtillit på det, og dermed har du heller ikke den prestasjonsangsten, og det er jo sånn som jeg har følt på det studiet her også, at når det ikke har gått så bra, så vet jeg jo at det ikke er fordi sensor har vært for streng, eller oppgaven var for vanskelig, finurlig eller dårlig. Jeg vet at det er samsvar mellom det jeg får og det jeg legger inn av arbeid i forkant, det vet jeg” (In:10).

Denne informanten kan sies å ha en motivorientering tilsvarende lav Ms/lavMf.

I: "Hvordan vil du beskrive deg selv i prestasjonssituasjoner"?

S: " Det er det som er så rart, jeg vet at jeg klarer det, men at jeg vet at jeg ikke klarer det sånn glimrende, og det gjør meg ingenting, for jeg er liksom fornøyd allikevel, for jeg vet at jeg har gjort det bra, og da er jeg tilfreds med det, og jeg klarer ikke å , ja, ja, selvfølgelig skulle jeg ønske at jeg hadde en C eller en B eller en A eller, i forhold til at jeg har fått en C så er jeg fornøyd, men det er de som ikke er fornøyd med en C, de skal enda ha en B, og de har barn og stort hus og enda så er dem ikke fornøyd, men det er jeg altså, jeg klarer å være fornøyd med det jeg får. Ja, ja, så tenker jeg at jeg har fått en D da, det er jo skitt det, men skuffelsen er der en dag, men det er ikke det jeg graver meg ned for det, og føler meg elendig og tenker på at andre får bedre enn meg. Jeg føler meg flott og fin og god for det. Om jeg har angst og flyr på do og gruer meg og sover dårlig før en eksamen så ja, ja, jeg vet ikke riktig hva jeg skal si"(In:11).

Informanten som sier dette er klar på at det viktigste for henne er å fullføre studiet. Ut fra sitatet kan hun sies å ha en motivorientering tilsvarende Lav Ms/ høy Mf.

I: "Beskriv deg selv".

S: "Jeg setter min ære i å gjøre ting ordentlig. Teambygger. Jeg konkurrerer nok mest med meg selv, skal gjøre mitt beste og det er jeg villig til å presse meg ganske langt for å få til og det gjorde jeg ikke før".

I: "Har din motivasjon forandret seg med tiden"?

S: "Ja, så absolutt. Nå er det noe jeg vet jeg vil. Noe jeg trodde jeg ikke skulle få mulighet til. Før så hadde jeg ingen konkrete mål om å gjøre det veldig bra. Hadde ikke den gnisten som jeg har nå. Jeg visst aldri hva jeg skulle bli, hadde aldri noe jeg skulle forsvare, det var mer sånn skjebnen, planlegger etter som jeg driver, mer på impuls" (In:7).

Denne informanten viser en mangel på fremtidsorientering i ung alder. Hun visste ikke hva hun ville bli og hadde ingen klare mål. Gjesme (1988) trekker frem at fremtidsorienteringen er noe som gradvis utvikler seg og som manifesterer seg i voksen alder. Ovennevnte sitatet kan synes å støtte dette utsagnet.

Atkinson sier at motivasjonsstrukturene er relativt stabile personlighetstrekk gjennom livet. Stemmer dette så bør informantene i denne undersøkelsen ha lite prestasjonsbehov, for ved et sterkt prestasjonsbehov burde de vel ha tatt utdannelsen på et tidligere tidspunkt i livet? Kanskje er det ikke prestasjonen i seg selv som er det viktigste for motivasjonen, men målorienteringen og nytten av det?

KAPITTEL 4. OPPSUMMERING OG DRØFTING

Denne oppgaven har søkt å finne svar på hva som ligger til grunn for voksnes valg av høyere utdanning. Undersøkelsen er foretatt på en høgskole i Midt-Norge. 12 informanter i alderen 33 til 50 år, hvorav 8 kvinner og 4 menn har deltatt.

Noen reservasjoner er på sin plass. Siden denne undersøkelsen er foretatt blant voksne studenter på en og samme studieretning, er det mulig at informanter fra andre studieretninger ville ha gitt andre funn enn de jeg har kommet frem til.

Valg av metode kan også være utslagsgivende i forhold til de funn som kommer frem. Jeg valgte en kvalitativ tilnærming, basert på intervjuer. Ved en kvantitativ undersøkelse kan man oppnå et bredere og større utvalg, og dermed en mulighet til å få større sikkerhet i sitt datamateriale.

Det er imidlertid uansett valg av metode tilslutt et spørsmål om tolkninger. Ved å gjennomføre flere undersøkelser med ulike metodetilnærminger, kan man kanskje allikevel begynne å nærme seg noen "sannheter". Og denne oppgaven kan være en av flere som belyser temaet voksne studenter.

Vi har ut fra denne undersøkelsen sett at; I forhold til studiesituasjonen var de mest frustrerende områdene følgende: å skulle strekke til hjemme, spesielt i forhold til barna, undervisningens sprik mellom teori og praksis, et rigid regelverk ved studiestedet, organiseringen av skoledagen, lite velvilje fra arbeidsgiver. De mest berikende sidene var det å få lov til å være student, tilegne seg kunnskap, utvikle seg selv, og en økt motivasjon for studiene i forhold til hva de har opplevd av tidligere skolegang. Studiet fører med seg både faglig og personlig utvikling. Økt mestringsfølelse og selvtillit, samt mer respekt fra andre trekkes frem som positive effekter av studiet.

Alle informantene opplever støtte fra familien og positiv respons fra omgivelsene. Angående hvilke årsaker som er viktige for å velge en utdanning i voksen alder, mente informantene at omskolering/attføring, ønske om å gjøre noe annet og tilfredsstille eget ønske er de viktigste faktorene. De viktigste hindringene mente informantene var økonomi, manglende selvtillit, familie, avstand fra studiested, manglende støtte fra partner og alder.

7 av 12 informanter søkte på studiet utifra realkompetansevurdering. For disse har det vært en avgjørende faktor for at de søkte videre studier. For mange av dem som søkte på grunnlag av realkompetanse, har det store kravet til skriftlig kompetanse medført ekstra belastninger for dem. Dette utdypes nærmere i kapittel 4.1.

Det viser seg at de fleste har valgt et studie som de kjenner til fra før. Dette vil jeg utdype nærmere i kapittel 4.2. Fleksibiliteten innenfor arbeidsområdet, både stillingsprosent og type arbeidsoppgaver, blir trekt frem som en viktig årsak til at de har valgt akkurat sykepleieutdanning. Informantene oppgir i hovedsak to grunner til at de tar videre studier. Det er ønske om bedre arbeidsmuligheter, høyere lønn og det å få seg en utdanning for sin egen del. Mer respekt, ønske om å bli hørt og verdsatt er viktig for flere.

Som beskrevet ovenfor er utvalget i denne undersøkelsen personer som ikke var spesielt målrettet eller motivert for skolegang i ungdomsårene. Slik sett er det ikke underlig at de ikke tok mer utdanning tidligere, men samtidig har vi sett at de er veldig motiverte nå. Det var påfallende hvor mange informanter som fortalte at deres foreldre hadde hatt lite forventninger/press/påvirkning på deres valg av utdanning etter ungdomsskolen. Dette tas videre opp i kapittel 4.3.

Når det gjelder informantenes motivasjon for studiet er det en kombinasjon av egen lyst til å studere mer, realisere seg selv, og instrumentalitet i forhold til høyere lønn, bedre arbeidsmuligheter og å kunne fortsette i arbeidslivet. Studiet har på mange måter ikke hovedprioriteringen, samtidig som det er det. De fleste har som hovedmål å fullføre, karakterene er underordnet i forhold å komme seg igjennom studiet. Informantene har i hovedsak familien som hovedprioritet, mens studiet er noe som kommer i tillegg til alt det andre de har å gjøre.

I forhold til motivorientering sier flere av informantene av deres prestasjonsorientering og/eller prestasjonsangst har forandret seg fra de var unge. Dette ser jeg nærmere på i kapittel 4.4.

De fleste informantene fortalte at det å studere hadde gitt dem mersmak på videre studier, men for flere var dette noe som eventuelt lå lenger frem i tid, for nå var familien så glad for at de var i ferd med å bli ferdige med dette studiet at familien nå ble hovedprioriteringen fremover. Enkelte følte også at de begynte å bli for gamle til mer studier utover det de nå hadde tatt. Økonomi er også en utfordring i forhold til å skulle ta mer utdanning. Slik at selv om flere skulle ønske å ta mer utdanning vil dette være noe som ligger til dels langt frem i tid, og med ulike forbehold i forhold til familie og økonomi.

4.1 Realkompetanse, en nødvendig men ikke tilstrekkelig betingelse?

Når en som voksen student søker på høyskole og kommer inn, så forventer en som regel at en stiller på lik linje med de andre studentene. Om ikke faglig så tenker vel en hjelpepleier med mange års praksis i yrket at arbeidserfaringen vil gi dem en styrke i forhold til det å gå videre på sykepleiestudiet. Det viser seg imidlertid at realkompetansesøkerne har et `handikap` i forhold til de som søker med studiekompetanse når det gjelder de økte kravene til skriftelig kompetanse.

Informantene som søkte på realkompetanse opplever at det er et stort gap mellom de kunnskapene de sitter inne med, og hva høyskolen forventer at de faktisk skal kunne. Dette gjelder først og fremst i forhold til skriftlige oppgaver. Grepperud, Rønning og Støkken (2004) konkluderer i sin undersøkelse med at "særlig de institusjonene som tar imot de nye studentgruppene må kartlegge behov og ivareta denne dimensjonen på en mer systematisk og involverende måte enn det vi aner konturene av i denne forstudien" (Grepperud, Rønning og Støkken, 2004:140). Her har utdanningsinstitusjonene en utfordring i tilrettelegging/forberedelse for den studentgruppen som kommer inn på realkompetansegrunnlag.

Flere av informantene kom med forslag om et forkurs som skolen kunne tilby de søkerne som kom inn på realkompetansegrunnlag. Det er imidlertid grunn til å huske at det er nettopp det at de slipper å ta studiekompetanse som gjør at mange av de voksne søker. Med det i mente er det viktig at et eventuelt forkurs er noe de kan ta rett før skolestart og være praktisk rettet mot det de voksne opplever som vanskeligst og mest frustrerende, nemlig prosjektoppgaver. Blir forkurset for langt vil det ikke være attraktivt. Da kunne de like gjerne tatt et år for å få studiekompetanse, og det er de klare på at de ikke ønsker, selv om nytteverdien av det hadde vært stor. En informant ble "tvunget" til å ta studiekompetanse fordi hun ikke hadde relevant praksis til å komme inn på realkompetansegrunnlag. Hun sa at nå i ettertid er hun veldig glad for at hun tok det, og at hun klart ser hvilke fordeler hun har fremfor de som ikke hadde tatt studiekompetanse. Hun var imidlertid så bestemt på å studere videre at hun ikke lot seg stoppe når hun ikke kom inn på realkompetansegrunnlag. Det vil imidlertid kunne stoppe andre søkere. Et mindre forkurs direkte rettet mot oppgaveskriving vil derfor være et alternativ som kan være gjennomførbart for de fleste.

4.2 `Dømt` til omsorg?

Når realkompetansereformen kom fikk man inntrykk av at nå åpnet det seg uante muligheter for voksne som ikke hadde studiekompetanse. Det var ikke lenger det at de ikke hadde tatt studiekompetansen som skulle hindre de voksne i å ta høyere studier.

Da jeg fikk tilbake spørreskjemaene undret jeg meg over at de kvinnene som var på attføring/omskolering grunnet utbrenthet, nå gikk på sykepleieskolen. I utgangspunktet syntes ikke dette å være en logisk videreutdanning å ta i den situasjonen disse kvinnene var i. Er det så stor forskjell på å være hjelpepleier og sykepleier? Er du som arbeidstaker utslitt og utbrent i et yrke så velger du vel ikke å ta videre utdanning innenfor samme yrkesretning? Hvorfor ikke da heller søke på noe helt annet, ingeniørstudiet eller lignende? Dette trengte jeg en bedre forståelse av, og hadde utdypende spørsmål i intervjuene.

Det viste seg gjennom intervjuene å ligge gode argumenter for å videreutdanne seg innenfor det yrket de tidligere hadde hatt. For det første så må den som søker på realkompetansegrunnlag være over 25 år, og ha 5 års relevant praksis til det studiet de søker på for å få studieplass. Det vil da for denne gruppen utelukke alle andre studier enn dem som ligger innenfor det de har arbeidet med før, med mindre de tok studiekompetanse først. Av de informantene som var på omskolering og søkte på realkompetanse var det ingen som kunne tenke seg å ta studiekompetanse. Det var det at de kunne komme rett inn på høgskolen som var utslagsgivende for at de i det hele tatt søkte. Denne gruppen vil derfor være `dømt til omsorg`. Og til tross for at disse informantene var på attføring/omskolering på grunn av at de var utslitt/utbrent, så sa alle at de likte yrket sitt og kontakten med pasientene, og derfor ønsket å fortsette innenfor denne yrkeskategorien. Årsaken til informantenes utbrenthet lå som tidligere nevnt i at de ikke følte seg respektert, sett og hørt i jobbsammenheng.

Samtidig kan man lure på om det er så enkelt som at hvis de opplever mer respekt, at de blir hørt i større grad og føler seg mer verdsatt, så vil det løse de problemene de i dag har i forhold til å være utbrent i jobben. Sykepleieryrket er et krevende yrke hvor de må gi mye av seg selv både fysisk og psykisk. Det er turnusarbeid, ikke spesielt god lønn, og fortsatt er de i et hierarkisk system hvor andre har mer å si enn dem. Bare ved å videreutdanne seg, f.eks innenfor organisasjon og ledelse, vil de kunne komme vekk fra den direkte omsorgsbiten. Vi kan kanskje våge å trekke en parallell til de prostituerte i boka "Bakgater" (Høigård og Finstad, 1986). Der forteller de prostituerte at halliken deres ikke er hallik, men kjæresten deres. Selv om forfatterne av boka velger å forholde seg til at virkeligheten er slik som de prostituerte sier, nemlig at de prostituert ikke har halliker men kjæresten, så forteller jentene at når de bryter ut av det kjæresteforholdet, for eksempel ved å få en ny `kjæreste`, så beskriver de den gamle kjæresten som hallik. Dette sier noe om de overlevelsesstrategier vi omgir oss med. Hvis vi ikke har andre valgmuligheter så definerer vi virkeligheten slik at vi klarer å leve med den. Hvis det blir for slitsomt, for økonomisk tungt eller praktisk vanskelig å starte på nytt med studiekompetanse og en helt annen utdanning, så er man fornøyd med det nest beste. Selv om man ikke får `alt` en skulle ønske seg, så oppnår en allikevel nok til å trives med det. Dette må ses i sammenheng med de ambisjoner hver enkelt har. Noen ville tatt "spranget" og startet helt på nytt, mens andre er fornøyd med `halvparten`.

4.3. Forventningers betydning

Vi har sett at realkompetansereformen har ført til at flere voksne søker videre studier. Det er imidlertid visse begrensninger i forhold til hvilke studier man har mulighet til å komme inn på. For de informantene som har søkt på realkompetansegrunnlag, er veien videre delvis lukket i forhold til studievalg, det gjelder både for de som søker studiet av egen lyst/nytte, og de som søker i forbindelse med attføring.

Hvorfor har de ikke tatt denne utdannelsen tidligere? McClelland (m.fl) fant ut at oppdragelsen hadde mye å si for utviklingen av prestasjonsmotiv. Han fant ut at personer med høyt prestasjonsmotiv hadde mødre som oppfordret barna til å bli selvstendige på et tidlig tidspunkt, og fedrene stolte på at barna klarte å gjøre ting på egen hånd, og barna fikk løse problemene på sin egen måte. Personer med lavt prestasjonsmotiv hadde mødre som lot barna være avhengige av dem i lenger tid enn hva tilfelle var med prestasjonsorienterte mødre, samt at fedrene visste liten tiltro til hva barna kunne klare selv og blandet seg inn i hvordan barna løste problemer. "Prestasjonsmotivets styrke er avhengig av oppdragelsen til selvstendighet, selvhjulpenhet eller selvtillit" (Madsen, 1971:48).

I forhold til denne teorien ble det naturlig å spørre informantene om hvilke forventninger de hadde opplevd at foreldrene deres hadde hatt til dem i forhold til videre utdanning etter ungdomsskolen. Om de hadde foreldre som hadde spesielle forventninger om videre skolegang eller var dette valg de sto for selv. 11 av 12 informanter hadde ikke opplevd spesielle forventninger eller krav fra sine foreldre til videre skolegang etter ungdomsskolen. Det var påfallende at så mange fortalte at de fikk bestemme helt selv, og at de ikke hadde følt noen styring fra sine foreldre. 3 av informantene forteller at dette er noe de har tenkt på i ettertid, og hvor de skulle ønsket at foreldrene hadde hatt større forventninger til dem. 2 av informantene tenkte bevisst på dette i forhold til sine egne barn. Den informanten som hadde hatt foreldre med forventninger til seg om videre studier fortalte at hun i opposisjon til sin far ikke valgte dette.

Hvis det er slik at prestasjonsmotivets styrke er avhengig av oppdragelsen til selvstendighet, selvhjulpenhet eller selvtillit, så skulle man anta at det var positivt at de unge fikk bestemme "helt selv" hva de ville velge av videre studier? Eller er ikke denne teorien gyldig etter at barna har blitt ungdommer? Flere av informantene beskrev seg selv som selvstendige personer, så slik sett har de muligens fått en oppdragelse i tråd med hva McClelland hevder fremmer prestasjonsorienteringen. Hvorfor tok de da ikke mer utdanning tidligere? Ut fra hva informantene selv sier så kan det se ut til at det var manglende målorientering som var problemet. De visste ikke hva de ville, de tok det som det kom "det var mer sånn skjebnen, planlegger etter som jeg driver, mer på impuls" som en av informantene sa. Det at ungdommene får bestemme selv, gjør dem kanskje mer selvstendige, og kanskje blir de prestasjonsorienterte av det, men hjelper det hvis de ikke vet hvor de skal prestere? Hvis de ikke har et mål for sine prestasjoner? Foreldrenes manglende forventninger til hva barna skal ta av videre utdanning, ser derfor ut til å ha påvirket hvilken målorientering barna får. Er det ingen forventninger til hva en skal prestere i forhold til, så vil det også være vanskelig å sette seg konkrete mål, hvis man selv ikke helt vet hva man vil.

4.4 Motivorientering i endring?

Teorien sier at motivorienteringen er et relativt stabilt karaktertrekk. Samtidig har McClelland gjennom sine undersøkelser kommet frem til at prestasjonsmotivet er et tillært motiv som er formet av hvilken oppdragelse man får. Hvis så er tilfelle er det grunn til å tro at dette motivet kan endres av de erfaringer man gjør gjennom livet. Det er mulig å avlære og lære noe nytt slik at man med årene, og følgende livserfaring, er i stand til å tenke, og utvikle, andre handlingsmønstre enn det den grunnleggende motivorienteringen skulle tilsi.

At motivorienteringen i teorien blir ansett for å være et relativt stabilt personlighetstrekk hos folk kan henge sammen med når disse teoriene ble produsert. Livslang læring er et forholdsvis nytt begrep. Det er relativt nytt i vår historie at folk tar utdanning i voksen alder. Når motivasjonsteoriene ble laget, så tok man enten en utdanning i en viss alder, eller så gjorde man det ikke. Det var muligens ikke aktuelt å snakke om prestasjonsmotivasjon utover aldersgruppen barn og unge. Av den grunn har forskerne kanskje ikke sett på voksnes motivasjon i samme grad, noe som forklarer at forskerne ikke har med et endringsaspekt i sine teorier.

Blant informantene i denne oppgaven vil flere kunne karakteriseres inn under gruppen høy Ms/høy Mf. 1 mann og 4 kvinner kan plasseres inn i denne gruppen. Den mannlige informanten har ikke noen utdanning utover studiekompetanse fra før. Han har imidlertid påbegynte, men ikke fullførte studier bak seg. Årsaken til det ligger som han selv sier i en sterk prestasjonsangst. Alle eksamener har tidligere vært noe han ikke har klart å forholde seg til, angsten har tatt overhånd. Hva er det som har endret seg nå siden han endelig er i stand til å fullføre en treårig høgskoleutdanning? Han har jobbet mye med seg selv for å klare å mestre dette studiet (som han snart er ferdig med). Han sier selv at han er blitt mer realistisk. Hans ambisjon var egentlig å bli lege, men han har nå forstått at det er et for krevende studie i forhold til hans prestasjonsangst. Han er klar på at det ikke er evnene det står på. Det har med andre ord foregått en kognitiv utvikling over tid i forhold til hva som er realistisk for han å klare. Det ser ut til at han har klart å utvikle sin egen motivorientering.

Hvis vi ser på de 4 kategoriene som er blitt redegjort for tidligere, så kan det kanskje være mulig å tilføre en ny kategori som kan kalles middels Ms/middels Mf. Denne kategorien kan defineres som noe vi har et middels ønske om (Ms). Det er samtidig ikke noe vi frykter for mye (Mf). Det er det som er til å leve med. Det vil være vanskelig å si at denne informanten har gått fra høy Ms/høy Mf til lav Ms/lav Mf. Til det vil steget være for stort, for han vil prestere og han har fortsatt angst. Derfor vil det kanskje være mulig å si at han har gått fra å ha motivorienteringen høy Ms/høy Mf til motivorienteringen middels Ms/Mf?

I: "Er det eksamensangsten som har gjort at du ikke har fullført tidligere studier?"

S: "Ja, det startet på ...skolen det".

I: "Har du alltid hatt angst i prestasjonssituasjoner"?

S: "Ja, det har jeg. Jeg har veldig vanskelig for å tilfredsstille de kravene jeg har".

I: "Har du veldig høye krav til deg selv"?

S: Ja, så det er klart at det blir en evig ond sirkel vet du. I hvert fall når du føler at du ikke når de forventningene du har til deg selv og sånt, så er det klart at det er nedtur det. Så etter hvert så måtte jeg bare jekke krava, bare sette som mål at skulle jeg bli fornøyd, så måtte jeg bare prøve å komme igjennom det her".

I: "Hvordan har du klart det å dempe den angsten og de kravene til deg selv?"

S: "Nei, jeg vet ikke, altså, det er vanskelig å si, stort sett de jeg snakker med sier at jeg er faglig flink, men jeg presterer aldri godt på prøver. Det blokkerer seg for meg på eksamener altså. Den eneste måten for meg for å komme igjennom var å senke kravene til meg selv".

I: "Du må jo være veldig fornøyd med at du nå ser at du klarer å fullføre dette studiet"?

S: "Ja, på en måte, men samtidig så føler jeg ikke noe selvtilfredsstillelse ved det, det høres sikkert rart ut, men det blir litt sånn altså, på en måte så er jeg glad for at jeg faktisk kommer igjennom sykepleien med de problemene jeg har vært igjennom, og på den annen side så vet jeg det at det er ikke det jeg aller mest ønsket her i livet. Jeg hadde høyere ambisjoner. Det var lege jeg egentlig hadde lyst til å bli" (In:15).

Her kan vi tydelig se at hans motivorientering, en sterk grad av høy Ms/høy Mf, har blitt "omformet" til hva en kan kalle middels Ms/middels Mf, som da vil si det man klarer å leve med av ønsker og angst. Han har med andre ord senket både Ms og Mf til et lavere nivå.

Ser vi på de kvinnelige informantene med motivorienteringen høy Ms/høy Mf så sier de at de har lagt lista lavere for å takle sin egen prestasjonsangst. Da er muligens ikke prestasjonsorienteringen (Ms) annerledes, men angsten har de gjort noe med. De vil da kunne plasseres i kategorien høy Ms og middels Mf?

I: "Beskriv deg selv i forhold til det å prestere"?

S: "Har nok ikke så mye selvtillit. Før eksamen så tror en at en ikke klarer det. I begynnelsen var nok prestasjonsangsten høy, men etter hvert har jeg ikke lagt lista så høyt".

I: "Så du har senket kravene til deg selv"?

S: "Ja"

I: "I tillegg til at du sliter med prestasjonsangst har du samtidig ambisjoner om å prestere"?

S: "Ja, jeg har det, ja. Så jeg prøver jo å holde tilbake den prestasjonsangsten da".

I: ”Det at du har senket kravene og lagt lista lavere handler det om å holde angsten lav det da”?

S: ”Ja det merker jeg” (In:9).

Ser vi på de 4 kategoriene man har delt motivorienteringene inn i, så kan det se ut som om disse blir for unyanserte, og at det med fordel kan tilføres en ny kategori som tidligere nevnt. Da kan man dele motivorienteringene inn i kategoriene høy, middels og lav, hvor middelskategorien vil være det man klarer å leve med, om enn ikke optimalt. Det vil gi oss 9 kategorier i stedet for 4;

	HØY Ms	MIDDELS Ms	LAV Ms
HØY Mf	Prestasjonsorientert og Høyt angstnivå	Senket ambisjonsnivå, men har ikke klart å senke angsten (høy angst)	Lite prestasjonsorientert, og høy angst
MIDDELS Mf	Prestasjonsorientert og Senket angstnivå (via kognitive prosesser)	Senket eller økt ambisjonsnivå og angstnivå	Lite prestasjonsorientert og senket angst
LAV Mf	Prestasjonsorientert og lav angst	Senket eller økt ambisjonsnivå og lav angst	Lite prestasjonsorientert, og lav angst

Forslag til en mer nyansert modell av en persons motivorientering i forhold til prestasjoner i voksen alder

Siden det er ulike grader av dominans innenfor motivorienteringen Ms/Mf vil middelskategorien i motsetning til gruppen høy og lav være en utviklingskategori som hver enkelt person gjennom livet tilpasser seg utover hva som egentlig var deres opprinnelige motivstruktur. Mennesker har en egen evne til å tilpasse seg ulike situasjoner og vi lærer nye ting gjennom hele livet. Derfor mener jeg det er relevant å snakke om et utviklingspotensiale innenfor den dominerende motivstruktur hver enkelt har. Dette er et moment som ikke kommer klart nok frem i motivasjonslitteraturen, der det snakkes om høy eller lav Ms/Mf. Språket blir for unyansert og vanskelig tilgjengelig ved bare å snakke om ulik Ms/Mf dominans. Det bør komme klarere frem at en forandring i motivstrukturen kan være mulig.

Hvis vi ser på Atkinsons episodiske motivasjonsmodell så ser vi at det ikke bare er personens orientering mot suksess eller orientering for å unngå nederlag som er bestemmende for deres handlingsvalg. Mestringsmotivasjonen uttrykkes av Atkinson i følgende formel: $(M_s \times P_s \times I_s) - (M_f \times P_f \times I_f)$, ofte forenklet til: $(M_s - M_f)(P_s(I - P_s))$. Insentivverdien av å lykkes er viktig for hvilken innsats som nedlegges i den jobben de gjør. Betyr det å ta en 3årig høgskoleutdanning mye for personen, hvilket man skulle anta er sannsynlig, vil både prestasjonsbehovet og frykten for ikke å klare det aktiviseres maksimalt. Betyr det for mye eller spiller det ikke så stor rolle vil ikke M_s/M_f aktiveres på sammen måte.

Kanskje er det slik at insentivverdien av en treårig høgskoleutdanning, som var veldig høy når disse informantene med høy M_s / høy M_f var unge, har blitt redusert når de nå er godt voksne? Slik kan det synes som om de har fått lavere prestasjonsangst, mens det i realiteten er insentivverdien som har blitt lavere. Som voksen får man en livserfaring som tilsier at stort sett så går det bra, man klarer ting man før ikke trodde var mulig, samtidig som man får et mer realistisk bilde av seg selv og verden. Det er ikke verdens undergang om en stryker på eksamen, den kan man bare ta opp igjen.

I: "Vil du si at din motivstruktur har forandret seg"?

S: "Ja".

I: "Hva kommer det av? Hva er det som har forandret seg"?

S: "Begge deler har nok forandret seg, jeg har ikke noe nerver når jeg går inn i eksamenslokalet nå. Jeg går inn med tanken om at ja, ja, jeg får se på spørsmålene og gjøre det så godt som mulig, går det så går det, hvis ikke er det bare å gjøre det om at".

I: "Var du ikke sånn før"?

S: "Nei"

I: "Hva tror du det er som har gjort at du har.."

S: "Livserfaring, jeg er tryggere på meg selv. Det verste du kan gjøre er jo å gå inn i eksamenslokalet å tenke at det her det klarer jeg ikke, dette går ikke, for da kan du jo bare snu. Og når du har gjort det noen ganger så blir det som en vane, det er bare noe du skal igjennom så pytt, pytt" (In:12).

Det kan se ut til at voksne kan finne seg strategier for å senke insentivverdien. "Går det ikke nå, så prøver jeg en gang til. Det er ikke så farlig".

På den andre siden så burde kanskje verdien av endelig å få ta den utdannelsen de har savnet i mange år bety mer for de voksne enn for de unge? Her er det snakk om godt voksne som har prioritert familielivet før seg selv. Når de nå setter seg på skolebenken så vet de samtidig at de ikke tilhører den mest attraktive aldersgruppen i arbeidslivet. Dette sannsynliggjør at insentivverdien ved å ta et høyskolestudium er relativt høy. De fleste sier om sitt studiemål at det først og fremst er å fullføre. Dette kan være et uttrykk for lite ambisjoner, men også et realistisk syn på sin egen kapasitet og livssituasjon. Deres målorientering er med andre ord rettet mot å fullføre studiet fremfor å få gode karakterer. Gjør de det godt på eksamener så er det noe de tar som en ekstra bonus. Dette kan se ut til å samsvare med Banduras to typer av forventninger (jf. kap 2). Først forventningen om å skulle klare en oppgave som fører til det målet en har satt seg ("efficacy expectations"). Det er forventningen om å mestre noe som er viktig, ikke hvor godt resultatet blir. Så forventningen om hvordan resultatet av handlingen vil bli (vil utdannelsen føre til at de får den jobben de ønsker seg?) ("outcome expectations").

Jeg syns påfallende mange årsaksforklarer sine karakterer med egen innsats. I forhold til teori om motivorientering burde personer med høy prestasjonsangst forklare gode resultater på prøver med flaks. Dette er ikke tilfelle blant de informantene som kan sies å ha høy Mf. Riktignok spurte jeg ikke konkret om hva de hadde av karakterer, men de sa seg fornøyd med sin egen innsats i forhold til deres livssituasjon. Da kan vi kanskje anta at voksne studenter med høy prestasjonsangst (Mf) og som har familie og/eller jobb, kan ha to fordeler fremfor en tilsvarende ung student. Den ene fordelen går på indre betingelser, nemlig livserfaring. Voksne har gjennom årene opplevd at de kan, at de mestrer det de går inn for. De får en indre trygghet som gjør at de i større grad klarer å mestre sin prestasjonsangst, ved for eksempel å legge lista lavere. Poenget er at de nå tør å gjøre ting de kanskje ikke ville ha turt tidligere. De har en indre trygghet som gjør at det oppleves ikke så skummelt lenger, å kaste seg ut i ting man ikke ville turt å gjøre før.

Den andre fordelen går på ytre betingelser, og er den tryggheten som ligger i å ha en familie å ivareta, eller det kan være å ha en full jobb ved siden av studiene. Begge disse omstendighetene kan bidra til at man som voksen student får en "buffer" i forhold til ikke å skulle klare studiene. Nederlagsfølelsen vil ikke være total hvis en ikke klarer å fullføre, eller hvis en skulle stryke til en eksamen, for man har jo så mye annet å ivareta. Som enslig

student hvor man kun har seg selv å tenke på vil det være et stort nederlag å ikke klare eksamen, eller studiet som helhet, i forhold til andre. Som voksen med familie så står du ikke fast i én utgang; at du må prestere, du har flere utganger som du kan rasjonalisere ovenfor deg selv og andre, som gjør at du klarer å forsvare nederlagene slik at det blir akseptabelt og til å leve med. Ut fra disse to betingelsene, livserfaring samt familie/jobb, vil man kunne få trygghet i prosessen og trygghet hvis man skulle mislykkes. Weiner hevder at våre forventninger om suksess eller nederlag er avhengig av om årsaken er stabil eller ikke. Dårlige evner vil være en slik stabil årsak, som etter hvert kan føre til `lært hjelpesløshet`. For de voksne studentene med familie vil de ytre betingelsene være en god forklaring på dårlige prestasjoner. Denne forklaringen kan være ytterst reell, men den kan også være en "buffer" som dette sitatet peker på:

"Jeg kunne ha sittet mer på kveldene for det har jeg jo nesten ikke gjort, jeg har klart meg uten å gjøre det, og da mener jeg at utenom sånne hektiske faser så har jeg klart å få til det her innenfor kontortiden, med noen lørdag formiddag på biblioteket, men det er ikke mange, Og jeg vet at jeg kunne ha fått bedre resultater, men jeg er fornøyd, og det er kanskje slik at da har du en unnskyldning eller en forklaring som du kan bruke for deg selv og, at jeg har jo tross alt to små barn og når du stadig får tilbakemeldinger fra naboer, at du har klart det her, er du ikke stolt, det er jo så bra, så tenker jeg at det er jo det, men samtidig så vet jeg at jeg har hatt kapasitet til å gjøre mer, men så er det tross alt bra, og så har jeg en mann som sier at vi kan jo ikke forvente at vi skal ha noe mer sosialt liv og at huset skal være mer., at vi kan pusse opp og slike ting, du er tross alt fulltidsstudent, vi har to små barn og han pendler, han er jo ikke hjemme før ved 8-tia om kvelden, så klart det er kanskje det og da, at det å si at det er jeg fornøyd med, det har gått bra for ungene og det er ingen som har syntes at det har vært kjempetrasig de årene her fordi mamma har vært student" (In:10).

Som voksen student med familie i tillegg, kan man ha en antagelse om at det for enkelte vil være "tryggere" å gi seg i kast med en høyskoleutdannelse nå, enn når de kun hadde seg selv å tenke på. Har man familie å ivareta sier det seg selv at andre også krever noe av deg. Du må prioritere å gi litt på flere områder. Omgivelsene gir tilbakemeldinger om at du er tøff som tar en utdanning, og på den måten legitimerer de at du ikke trenger å tenke så mye på karakterene, for du har jo barn som trenger deg også.

Det er naturlig å sammenligne seg med andre, og det kan være motiverende eller frustrerende å se hvor godt eller dårlig vi presterer i forhold til de vi sammenligner oss med. Andre kan fungere som rollemodeller og påvirke aspirasjonsnivået hver enkelt har. Flere av informantene sa at de hadde tenkt at ”når hun klarer det, så kan jammen meg jeg klare det også” (In:11). Forventningen om å mestre studiet er her basert på vikarierende erfaringer (jf. Bandura). På den måten kan rollemodeller bety mye for viljen til å ta seg utdanning når man er voksen (jf. Bandura 1977). Samtidig kan aspirasjonsnivået være både for lite eller for stort til at de klarer å mobilisere motivasjon nok til å gå på. Går en som pleieassistent på sykehjemmet og drømmer om å bli lege kan veien frem bli for lang. Først når man opplever at målet er overkommelig (middels vanskegrad) vil motivasjonen og insentivverdien være sterk nok til å satse.

Ut fra det vi her har sett kan det se ut til at informantenes beslutning om å ta utdanning nå i voksen alder, er et resultat av en vekselvirkning mellom ytre og indre motivasjonsfaktorer. De voksne er med andre ord i stand til å ta valget om videre utdanning nå ved hjelp av endringer både på det indre og ytre plan. De har økt eller redusert sin prestasjonsangst, eller sitt prestasjonsmotiv, til et nivå som det er mulig å leve med, og som gjør dem handlingsdyktige. Dette skjer på et tidspunkt i livet hvor de ytre rammebetingelsene danner en buffersone som kanskje nettopp er den største enkeltfaktoren til at endringene i de indre strukturene skjer.

4.5 Forslag til videre forskning

Arbeidet med denne oppgaven har økt min nysgjerrighet. Det er spesielt tre områder jeg finner interessant å se mer på. For det første kunne de informantene som var på medisinsk attføring like gjerne blitt uføretrygdet som å ta en høyskoleutdanning. Det handler om den enkeltes vilje til å stå på, og deres ønske om å være en del av arbeidslivet. Det er samfunnsøkonomisk lønnsomt å få voksne ut i arbeidslivet fremfor å uføretrygde de. Hvordan går det med disse informantene når de er ferdige med utdannelsen og kommer seg ut i arbeid. Er de fortsatt i arbeid om 5 år? Denne gruppen av voksne studenter hadde det vært spennende å se mer på.

For det andre forundrer jeg meg over begrepet prestasjonsorientert. Er dette et negativt begrep for kvinner? Legger kvinner og menn forskjellige ting i dette begrepet. Når du som kvinne i voksen alder først tar utdanning som omsorgsarbeider, for så å gå videre på sykepleieskolen, og enda har planer om å videreutdanne deg innefor administrasjon og ledelse, så synes det rart at personen da sier at hun ikke er prestasjonsorientert. Når er man prestasjonsorientert hvis man ikke er det da? Er det fortsatt slik at man som kvinne ikke skal ha ambisjoner ut over familie? Dette gjelder kanskje mest for kvinner som nå er i voksen alder, og da spesielt hvis de vokser opp på små steder hvor alle vet hvem du er? I små samfunn er ofte rollene mer fastlagt og rammene er snevre. Menn har til forskjell fra kvinner alltid skulle prestere noe. Eller er det slik at kvinner og menn legger forskjellige ting i begrepet, slik at vi må ha en begrepsavklaring først, før vi spør henholdsvis kvinner og menn om hvor de vil plassere seg i forhold til prestasjonsorientering? I så fall gjelder dette også for begrepet prestasjonsangst.

For det tredje hadde det vært interessant og sett mer på om det virkelig er slik at en persons motivorientering endrer seg gjennom livet, slik jeg vil hevde at jeg har sett hos mine informanter. Motivasjonsforskningen anser en persons motivorientering som et relativt, men ikke uforanderlig personlighetstrekk. I hvilken grad en persons motivorientering forandrer seg gjennom livet ville vært spennende å vite mer om. Som tidligere nevnt er det relativt nytt i vår historie at folk tar utdanning i voksen alder. Når motivasjonsteoriene ble laget, så tok man enten en utdanning i en viss alder, eller så gjorde man det ikke. Det var muligens ikke aktuelt å snakke om prestasjonsmotivasjon utover aldersgruppen barn og unge. Dette er noe jeg mener det hadde vært aktuelt å se mer på.

LITTERATURLISTE

Bandura, A., c1977. Social Learning Theory. Prentice Hall N. J. Englewood Cliffs.

Bandura, A., 1997. Self-efficacy. The exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company.

Bandura, A. & D. Cervone: Self-Evaluative and Self-Efficacy Mechanisms Governing the Motivational Effects of Goal Systems. Motivational Science. Social and Personality Perspectives. Edited by Higgins, E.T. & Kruglanski, A.W. (s.202-214). Philadelphia. 2000.

Bjerrum Nielsen, H. 1981. Små piger, søde piger, stille piger -om pigeliv og pigesocialisering. Oslo: Kompendium sosiologi grunnfag, område E, 25-55.

Deci, E. L. 1996: Self-determined motivation and educational achievement. I: Gjesme, T. & R. Nygård (Eds.), Advances in motivation. (s.195-209). Oslo: Scandinavian University Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985: Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M., 2000: The Support of Autonomy and the Control of Behavior. I: Motivational Science. Social and Personality Perspectives. Edited by Higgins, E.T. & Kruglanski, A.W. (s.128-149). Philadelphia.

Evenshaug, O. & Hallen, D. 1992. Barne og ungdomspsykologi. Oslo: a.s Joh. Nordahls Trykkeri.

Gjesme, T. 1976. "Angst for å mislukkast på skulen". Norsk Pedagogisk Tidskrift, s. 82-91.

Gjesme, T. 1994. Grouping in Education in Light of Theory and Results in Motivation. (s.245-265). Scandinavian Journal of Educational Research. Abingdon:Carfax.

Gjesme, T & O. Bø (red.) 1988. Motivasjon og læring. Forskningsfunn og pedagogisk praksis. Universitetsforlaget.

Gjesme, T. & R. Nygård (eds).1996. Advances in Motivation. Oslo: Scandinavian University Press (Universitetsforlaget AS).

Grepperud, G., Rønning, W. & Støkken, A. M. 2004. Liv og læring – voksnes vilkår for fleksibel læring. En forstudie. VOX.

Hagen, A, & S. Skule, 2001. Yrke, opplæringsbehov og interesse for etter- og videreutdanning. Fafo - rapport 372. Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo.

Hagen, A, & S. Skule, 2004. Det norske kompetansemarkedet. –en oversikt og analyse. Fafo – rapport 461. Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo.

Helland, H. og V. Opheim, 2004. Kartlegging av realkompetansereformen. NIFU skriftserie 6/2004. Oslo: NIFU Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Hellevik, O.2002. Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Høigård, C. og L. Finstad. 1986. Bakgater. Om prostitusjon, penger og kjærlighet. Oslo: Pax forlag as.

Illeris, K. 1999. Læring – aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, K. 2003. Voksenuddannelse og voksenlæring. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Imsen, G.1991. Elevers verden Oslo: Tano.

Imsen, G. 2003. Elevers verden Oslo: Tano.

Johannessen, A. & P. A. Tufte 2002. Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode. Oslo: Abstrakt forlag.

Kvale, S. 1997. Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Knowles, M. S. 1988. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy. Englewood Cliff, N. J: Cambridge Adult Education.

KUF (2000). Kompetansereformen. Handlingsplan 2000-2003. Oslo: Kirke-, Utdannings- og forskningsdepartementet.

Locke, E. A & G.P. Latham c1990. A Theory of goal setting & task performance. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Loeng, S.1997. Voksenpedagogikk i humanistisk perspektiv. IMMATELOS Forlag.

Loeng, S. 2004. Andragogikk. En historisk og faglig gjennomgang. Læringsforlaget

Læreplanen L97.

McClelland, P. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A, Lowell, E. L. 1953. The achievement motive. New York: Appelton- Century – Crofts.

Madsen, K. B. 1971. Motivasjon. Drivkreftene bak våre handlinger. J.W. Cappelen Forlag a.s.

Murray, H. A. 1938. Explorations in personality. New York: Oxford University Press.

NHO 2004: Konkurransesevnebarometer 2004. Lokalisering Norge.

NOU 1997:25. Ny kompetanse. Grunnlaget for en helhetlig etter- og

videreutdanningspolitikk. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

Olberg, D., 2001. To datasett om motivasjon for etter- og videreutdanning. Fafonotat 2001:5. Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo.

Rand, P. 1995. Mestringsmotivasjon. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Raynor, J.O. & E.E. Entin. c 1982. Motivation, career striving, and aging. Washington: Hemisphere.

Rolstad, K. og P. Rand, 2001. Julius Kuhls vilje-teori og test for måling av handlings- og tilstandsorientering. Rapport nr. 6. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt.

Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. 1996. Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø. TANO A/S.

Skaalvik, E. M., L. Finbak og O. H. Ljosland. 2000. Voksenopplæring i Norge ved tusenårsskiftet. Deltagelse, motivasjon og barrierer. Norsk Voksenpedagogisk forskningsinstitutt.

St. meld. nr. 42, (1997-98). Kompetansereformen.

St. meld. nr. 27, (2000-2001). Gjør din plikt - krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning.

Weiner, B. 1986. An Attributional Theory of Motivation and Emotion. Springer-Verlag. New York.

Weiner, B & Kukla, A. 2000. An Attributional Analysis of Achievement Motivation. Motivational Science. Social and Personality Perspectives. Edited by Higgins, E.T. & Kruglanski, A.W. (s.380-393). Philadelphia.

Avisartikler:

Aftenposten:

28.11.04. "Liten interesse for etterutdannelse".

29.11.04. "Livslang læring har gått i stå".

Vedlegg

1.1 Brev til informantene

1.2 Spørreskjemaet brukt i undersøkelsen

Vedlegg 1:

Til deg som mottar dette brevet.

Jeg er en voksen student som studerer pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Som hovedfagsoppgave skal jeg gjøre en undersøkelse om voksne som tar utdanning (35-55 år). Til det trenger jeg din hjelp, og det er derfor du nå får dette spørreskjemaet.

Du får denne henvendelsen fordi jeg har fått oppgitt ditt navn av en medstudent av deg som jeg kjenner. Hun heter XXX og bor XXX. Etter at du har mottatt dette spørreskjemaet kommer jeg til å ringe deg og spørre om du vil være med. Hvis du svarer ja, ønsker jeg også å avtale tid og sted for et intervju.

For i tillegg til dette skriftlige spørreskjemaet ønsker jeg å intervju deg. Intervjuet er planlagt å vare rundt 1 - 1 1/2 time. Det er spørsmålene i spørreskjemaet som jeg ønsker å få utdypet nærmere i intervjuet. Hvis du sier ja til å delta i undersøkelsen vil jeg spørre deg om å få lov til å ta opp intervjuet på bånd, fordi det er tidsbesparende. Hvis du kunne tenke deg å delta, men ikke ønsker å bli tatt opp på bånd er det i orden, men jeg må da få notere det du sier.

Det er helt frivillig å delta i denne undersøkelsen, og som informant har du rett til å trekke deg på et hvilket som helst tidspunkt. Å trekke seg fra undersøkelsen vil ikke få konsekvenser for deg på noen som helst måte. Det eventuelt allerede innhentede materiell vil du kunne kreve makulert.

Opplysningene du gir er det kun jeg og min veileder, professor Torgrim Gjesme, som vil ha tilgang til. Deretter blir opplysningene anonymisert. Vi er begge underlagt taushetsplikt og krav om å behandle data konfidensielt. De opplysningene du gir vil ikke kunne spores tilbake til deg.

Jeg håper at du har lyst og mulighet til å delta som informant!

Vennlig hilsen

Thea Svenkerud

Vedlegg 2:

Voksne under utdanning

1. Bakgrunnsvariabler/ Livssituasjon:

Personlige forhold:

Kjønn _____

Alder _____

Bosted _____

Avstand til studiested

Dine foreldres yrke og utdanning?

Familiesituasjon:

Sivilstatus _____

Antall barn og alder på barna (utdanning på barna)

Har du andre omsorgsforpliktelser?

Har du jobb i tillegg til studiet? Hvis ja, hva og hvor mye?

Ektefelle/samboers yrkessituasjon: type utdanning, arbeid og ansettelsesforhold

Ektefelles tilstedeværelse hjemme kontra jobb (hjemme etter jobb/mye overtid)?

Hvordan vil du beskrive familiens økonomi?

Tidligere utdanning og yrke/arbeidssituasjon:

Hva har du av tidligere utdanning?

Hvor lenge er det siden du gikk ut av skolen (siste fullførte utdanning)?

Hva har du av tidligere yrke/ arbeidserfaring?

Hva gjorde du før du ble student (jobb i % / hjemmевærende /sykemeldt / trygd etc.)?

Hvis du var i jobb, hvor langt unna arbeidsstedet bodde du?

Er du fulltidsstudent eller deltidsstudent?

Hvordan organiserer du dette praktisk i forhold til evt. barn?

Hvordan finansierer du utdanningen? (lånkassen/jobb/ trygd etc)

2. Voksen student

Hvorfor begynte du på dette studiet?

Har studiet den fleksibilitet du trenger i forhold til din livssituasjon?

Hva opplever du som mest frustrerende som voksen student?

Hva opplever du som mest berikende som voksen student?

Hva vil du si at studiet gjør med deg som person?

Hvis du ikke hadde kommet inn på dette studiet, hva hadde du valgt i stedet og hvorfor?

Hvordan stiller din familie seg til ditt valg om å ta mer utdanning?

Hvordan opplever du at omgivelsene ser på deg etter at du startet med utdannelsen?

Hva slags tilbakemeldinger får du fra andre på at du studerer (er det forskjell på kommentarer fra kvinner og menn)?

3. Motivasjonsfaktorer

Hva var det som gjorde at du ikke tok mer utdanning tidligere?

Valgte du bevisst bort videre skolegang i forhold til noe annet (f.eks. jobb/barn etc.)?

Hvordan vil du beskrive deg selv i forhold til tidligere skolegang (motivasjon/innsats/faglig nivå)?

Hvem/hva har påvirket deg mest til å ta videre utdanning nå?

Hva slags holdning har du til det å studere nå i forhold til tidligere skolegang?

Er det viktig for deg å få gode karakterer – hvorfor/hvorfor ikke?

Hvordan forklarer du gode/dårlige resultater på prøver og oppgaver?

Hva synes du om mengden faglig stoff du skal igjennom i løpet av studiet, og hva tenker du om det?

Vil du si at du tar utdanning mest fordi du har lyst, eller fordi du føler at du må for å oppnå noe annet?

Hva har vært den viktigste faktoren for at du tok beslutningen om en utdanning?

4. Mål og forventninger til studiet

Hva gledet du deg mest til før du startet utdannelsen – hvorfor?

Hva var du mest engstelig for før du startet utdannelsen – hvorfor?

Hva så du som de største hindringene? Hvorfor?

Hva slags mål hadde du når du startet utdannelsen?

Hadde du planlagt å ta utdanning lenge før du startet?

Hvilken type jobb forventer du at du kommer til å få etter studiet?

Tror du at du kommer til å gjennomføre studiet?

Hva er det som ville hindre deg i å fullføre studiet?

Hva forventer du å høre om din innsats når du får veiledning i forhold til oppgaver?
Hvorfor?

Har dette studiet gitt deg lyst til å studere mer?

I tillegg til å fullføre, hva er din viktigste motivasjon for å ta denne utdannelsen?

Tror du ditt forhold til venner, familie eller kollegaer kommer til å forandre seg når du er ferdig med utdannelsen?

5. Hvorfor studerer voksne

Hva tror du er de viktigste faktorene for at folk tar seg utdanning i voksen alder?

Hva tror du er de viktigste hindringene for voksne med tanke på å utdanne seg?

Tror du kvinner og menn har de samme hindringene mot å ta utdanning?

Tror du det er forskjell på kvinner og menns motiver for å ta utdanning?

Tror du det gjør en forskjell om man har barn eller ikke?

Tror du det gjør en forskjell om man har fast jobb eller ikke?

Tror du det gjør en forskjell om man har mulighet til jobb der man bor?

Hva tror du kunne få flere voksne til å ta seg utdanning?

Er det noe du mener jeg burde ha spurt om i forhold til hva som motiverer/hindrer voksne i å ta seg en utdanning, da vil jeg gjerne høre om det i intervjuet. Sett opp stikkord her:

Tusen takk for at du tar deg tid til dette.

Vennlig hilsen

Thea Svenkerud